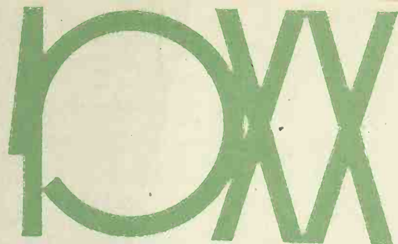
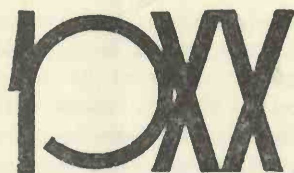
VIVIANE DE LANDSHEERE GILBERT DE LANDSHEERE

PEDAGOGIA SECOLULUI XX

DEFINIREA OBIECTIVELOR EDUCAȚIEI



Filozofii și oamenii politici au atribuit întotdeauna obiective educației . . . Însăși etimologia cuvîntului exprimă bine acest fapt: a educa înseamnă a conduce, deci a îndruma spre un scop. Acțiunea de a conduce și noțiunea de nicăieri se exclud reciproc. Dar a conduce undeva nu e de ajuns; destinația educației este prin definiție pozitivă. Educăm țintind spre adevăr, spre bine, spre frumos — și nu spre neadevăr, spre rău, spre urît . . .
Pentru unii, scopurile educației derivă (deductiv) dintr-o concepție arbitrară asupra omului, din caracteristicile sale constante, din natura sa „reală", adică din natura sa esențială. Pentru alții, scopul educației este cucerirea cotidiană a mediului pus în slujba individului și a colectivității. În această perspectivă, scopurile nu se



VIVIANE DE LANDSHEERE GILBERT DE LANDSHEERE

DEFINIREA OBIECTIVELOR EDUCAȚIEI

Traducere de CONSTANTIN URMĂ





EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
București – 1979

Traducerea a fost făcută după:

Viviane De Landsheere
Gilbert De Landsheere

DÉFINIR LES OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION

3e édition
Éditions Georges Thone S.A.
Liège — Belgique
1978



Redactor: Ileana Mihalache
Tehnoredactor: Victoria Ghimiș
Coperta colecției: C-tin Guluță

Cuvînt înainte

A scrie un „cuvînt înainte" la o lucrare semnată de Gilbert De Landsheere constituie, astăzi, o acțiune pe cît de plăcută, pe atît de temerară. Plăcută, pentru că apropierea de numele binecunoscutului pedagog îl onorează pe orice specialist al domeniului.

Temerară, pentru că, datorită ariei întinse de probleme intrate sub incidența cercetărilor întreprinse, reputația profesională a prof. Gilbert De Landsheere este atît de mare, încît există întotdeauna pericolul de a nu putea urmări toate aspectele pe care autorul le pune într-o lumină semnificativă, specifică.

Profesor la Universitatea din Liège (Belgia) unde conduce Laboratorul de Pedagogie experimentală, G. De Landsheere este și președintele Institutului de Psihologie și de Științe ale Educației (Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education) al aceleiași universități.

Studenți, profesori, pedagogi, psihologi și alți specialiști din numeroase centre universitare ale Europei, Americii și Africii au avut prilejul să-l asculte pledînd sau conferențiind și întotdeauna, de dincolo de coloratura tehnică a problemelor abordate, răzbăteau inevitabil esența și năzuința, caracterul și orientarea pe care trebuie să le aibă pedagogia contemporană — democratizarea învățămîntului.

Autor a peste două sute de studii și articole și a numeroase volume, G. De Landsheere este cunoscut îndeosebi prin lucrările sale în domeniul metodologiei cercetării, docimologiei, evaluării randamentului școlar, tehnologiei educaționale, formării cadrelor didactice[1].

---

[1] Dintre principalele lucrări ale lui G. De Landsheere menționăm:
— *Les tests de connaissances*, Bruxelles, Editest, 1965.
— *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, A. Colin; Liège, G. Thone, 1976 (ed. a IV-a). Versiuni și adaptări în alte limbi ale acestei lucrări: *Einführung in die pädagogische Forschung*, Weinheim, Julius Beltz Verlag, 1969; *La investigacion pedagogica*, Buenos Aires, Angel Estrade, 1971;

Activitatea de cercetare a Laboratorului de pedagogie experimentală condus de G. De Landsheere se desfăşoară în mai multe planuri distincte[2]: 1. Educaţie preprimară; 2. Studiul procesului de instruire. Analiza interacţiunilor profesor-elev. Formarea şi evaluarea profesorilor; 3. Lectura şi lizibilitatea; 4. Definirea obiectivelor instruirii; 5. Tehnologia instruirii; 6. Evaluarea; 7. Studii la nivel naţional şi internaţional privind randamentul şcolar.

Dintre cercetările de mari proporţii şi de lungă durată este cea cuprinsă sub titlul generic de „Definire a obiectivelor educaţiei", condusă de Gilbert şi Viviane De Landsheere.

În prima fază (anii 1972—1975) cercetarea a avut următoarele obiective:

— realizarea unei sinteze a literaturii referitoare la definirea obiectivelor, plecînd de la ţeluri şi scopuri (nivelul filozofic), pentru a ajunge la o definire operaţională;

— decelarea tendinţelor principale şi analiza problemelor esenţiale care continuă să se pună;

— studierea raporturilor dintre teoria elaborării obiectivelor şi practica şcolară.

Sînt demne de menţionat concluziile generale la care au ajuns cercetătorii; ei subliniază următoarele:

— literatura existentă, bine integrată, poate reprezenta o generatrice a unui progres considerabil în învăţămînt, de evaluare şi proiectare a programelor şcolare;

Inleiding tot het onderwijskundig onderzolk, Rotherdam, Universitaire Pres, 1973; *Introduzione alla ricerca in educazione*, *Firenze*, La Nuova Italia, 1973.

— *Le test de closure, mesure de la lisibilité et de la compréhension* Paris, F. Nathan; Bruxelles, Ed. Labor, 1973.

— *Evaluation continue et examens. Precis de docimologie*, Paris, F. Nathan, Bruxelles, Ed. Labor, 1975, lucrare apărută şi în ediţie românească: *Evaluarea continuă şi examenele*. Bucureşti, E.D.P., 1975.

— *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe* (în colab. cu E. Bayer), Bruxelles, 1974 (ed. a III-a).

— *Rendement de l'enseignement des mathématiques dans douze pays* (în colaborare cu T. N. Postlethwaite), Paris, Institut Pédagogique National, 1969.

— *Towards a Science of Teaching* (în colaborare cu G. Chanan, G. Nuthall, M. Cameron, E. Wragg şi N. Trowbridge), Londra, N.F.E.R., 1973.

— *La formation des enseignants demain*, Paris, Casterman, 1976.

— *Construire des échelles d'évalution descriptivés* (în colaborare cu R. De Bal şi J. Paquay-Beckers) Bruxelles, 1976.

— *Dictionnaire de l'evaluation et de la recherche en éducation*, Paris, P.U.F. (sub tipar).

[2] După cum rezultă din volumul: *Université de Liège, Laboratoire de pédagogie experimentale. Rapport d'activités de recherche et de développement. 1er janvier 1976.*

— nici una din cele cincisprezece taxonomii analizate nu poate fi declarată pe deplin satisfăcătoare; dar ele constituie o utilă sursă de reflectare şi au făcut un serviciu deosebit pedagogiei;

— o taxonomie exhausivă ale cărei categorii să acopere domeniile cognitiv, afectiv şi psihomotor rămine încă de domeniul viitorului.

Această primă fază a cercetării, de clarificare teoretică a problemelor, a fost finalizată în lucrarea de faţă[3], analiză critică şi sinteză echilibrată a unui domeniu aflat în stadiul efervescenţelor de pionierat.

Domeniul vast al „obiectivelor" prezintă o coloratură extrem de diversă. Problemele de principiu — tendinţa de a da o mai mare precizie acţiunilor umane, nivelurile de definire, separarea didactică a categoriilor comportamentale, determinarea de către obiective a strategiilor instruirii — se interferează şi se intercondiţionează cu aspecte tehnice sau cu o optică particulară: operaţionalizarea obiectivelor, tehnici de relevare a nivelurilor atinse, grad de cuprindere şi de complexitate a unei taxonomii etc... Chiar şi numai ordonarea „pe orizontală" şi structurarea ierarhică „pe verticală" a tuturor aspectelor implicate, pentru a conduce la o cristalizare clară a domeniului, ar reprezenta un aport deosebit în acest moment, am putea spune „definitoriu" pentru progresul educaţiei.

Contribuţia autorilor este cu atît mai mare cu cît au reuşit nu numai să ordoneze ideile unei literaturi extrem de vaste şi de variate, ci să le şi supună unei atente analize critice, pînă în cele mai mici amănunte şi implicaţii.

Spre deosebire de alte lucrări similare din domeniul educaţiei, lucrări în care se simte un colorit local determinat mai ales de necunoaşterea literaturii de specialitate scrise în alte limbi, volumul „Definirea obiectivelor educaţiei" nu face o astfel de discriminare, ci realizează o excepţională sinteză a rezultatelor la care a ajuns gîndirea pedagogică — atît cea europeană, cît şi cea de dincolo de ocean — în acest domeniu de interferenţă a teoriei şi practicii educaţionale.

În eforturile pe care omenirea le face pentru progresul educaţiei au existat întotdeauna extreme şi extremişti, iar argumentele n-au lipsit niciodată. Cu atît mai necesar apare un „moment al adevărului", un moment în care un jude cu autoritate, priceput şi imparţial, să prezinte cazul în toată complexitatea lui, iar auditorii să fie satisfăcuţi mai mult de adevărul aflat decît de dreptatea poziţiilor personale.

---

[3] În momentul de faţă cercetările continuă sub titlul „Inventaire des objectifs de l'enseignement fondamental belge et controle de leur réalisation", concentrîndu-se pe patru direcţii: a) evaluarea randamentului la limba maternă (C1+C2); b) obiectivele predării limbii; c) obiectivele predării matematicii; d) obiectivele predării mediului înconjurător.

Un astfel de „moment al adevărului" îl reprezintă pentru pedagogi volumul semnat de prof. Gilbert De Landsheere şi de fiica sa, Viviane De Landsheere.

Într-o convorbire avută în februarie 1978 la Liége, arătîndu-mi mirarea şi, bineînţeles, satisfacţia faţă de numeroasele lucrări româneşti din biblioteca sa, dl. De Landsheere mi-a răspuns că urmăreşte literatura pedagogică şi psihologică „cît poate să cuprindă" şi că aceasta este, dealtfel, lectura sa cea mai pasionantă. Sîntem convinşi că acest epitet se aplică întrutotul şi volumului pe care îl prefaţăm; cititorul se va convinge chiar după primele pagini...

iulie 1978 *dr. Eugen Noveanu*

Introducere

1. A educa implică întotdeauna un obiectiv

Filozofii şi oamenii politici au atribuit întotdeauna obiective educaţiei. Nu putea fi altfel, căci, aşa cum subliniază îndeosebi R. S. Peters[1], conceptul de obiectiv este esenţial pentru conceptul de educaţie.

Însăşi etimologia cuvîntului exprimă bine acest fapt: a educa înseamnă a conduce, deci a îndruma spre un scop. Acţiunea de a conduce şi noţiunea de nicăieri se exclud reciproc. Dar a conduce undeva nu e de ajuns; destinaţia educaţiei este prin definiţie pozitivă. Educăm ţintind spre adevăr, spre bine, spre frumos — şi nu spre neadevăr, spre rău, spre urît. Faptul că noţiunile se definesc pe cale idealistă sau relativistă prezintă puţină importanţă în cazul de faţă. Important rămîne faptul că, fără intenţie pozitivă, fără normă, educaţia dispare. A adopta ca regulă refuzul oricărei norme este tot o normă!

Toate acestea se regăsesc la R. Peters sub altă formă, cînd el scrie:

„Termenul «educaţie» are implicaţii normative: el implică faptul că ceva care merită interesul este sau a fost transmis intenţionat, într-un mod acceptabil din punct de vedere moral. A spune că un om a fost educat dar el nu s-a schimbat în bine, sau că educîndu-şi copilul un om nu a încercat să facă ceva care merită osteneala ar fi o contradicţie logică.".

Unde îşi găseşte educaţia finalitatea?

Ignorînd nuanţele, două curente de gîndire se conturează net.

Pentru unii, scopurile educaţiei derivă (deductiv) dintr-o concepţie arbitrară asupra omului, din caracteristicile sale constante, din natura sa „reală", adică din natura sa esenţială.

Pentru alţii, scopul educaţiei este cucerirea cotidiană a mediului pus în slujba individului şi a colectivităţii. În această perspectivă, scopurile nu se definesc deductiv, pornind de la un principiu

---

[1] R. S. Peters, *Ethics and Education,* London, G. Allen, 1966, p. 25 şi urm.

sau de la un adevăr abstract, ci se nasc din trebuinţele acţiunii, ale contingenţei.

Unii ajung chiar să considere că identitatea dintre scopuri şi acţiune este atît de strînsă, încît o formulare explicită a scopurilor devine practic imposibilă. De exemplu, G. Grieder se îndoieşte de validitatea şi necesitatea scopurilor pedagogice definite formal, în mod anticipat.

„Scopurile unei societăţi nu sînt oare, într-o mare măsură, neformulate, ca şi constituţia Marii Britanii, care nu este scrisă? Ele se dezvoltă lent, în cursul unui proces de interacţiune care are loc între diferitele niveluri ale unei societăţi şi între societăţi diferite."[2]

Că scopurile sînt într-o largă măsură implicite, că există un „curriculum latent", aceasta se ştie. Însă nu e mai puţin adevărat că cei care creează instituţiile educative şi le stabilesc programe urmăresc un scop pe care este necesar să-l studiem.

2. De la vîrful la baza unei ierarhii pedagogice, obiectivele tind să se diversifice

De-a lungul timpului, unii gînditori au încercat să atribuie educaţiei un scop unic sau suprem, care reflectă direct ideologia dominantă: să pregătească intrarea în împărăţia lui Dumnezeu, să formeze un cetăţean care respectă democraţia capitalistă sau un muncitor fidel faţă de gîndirea marxistă...

Opţiunea socio-politică nu se exprimă întotdeauna direct. P. Bourdieu şi J. C. Passeron au arătat admirabil că funcţia de *reproducţie* este cu atît mai eficientă cu cît rămîne mai neobservată, interiorizată de sistemul de educaţie[3]. Ea se ascunde, de pildă, în spatele construcţiilor psihologice sau pedagogice, gătindu-se cu podoabele amăgitoare ale obiectivităţii ştiinţifice sau ale preocupărilor umanitare: cultivarea facultăţilor, formarea caracterului (Spencer), achiziţia cunoştinţelor necesare situaţiei subiectului educaţiei (Herbart) etc.

Dar, dacă opţiunile hotărîtoare determină acţiunea educativă generală, ele sînt influenţate totuşi de opţiunile proprii subgru-

---

[2] G. Grieder, *Is it Possible to Word Educational Goals?*, în Nation's Schools, oct., 1961.

[3] P. Bourdieu şi J. C. Passeron, *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

purilor sociale, subculturilor și sînt totodată reinterpretate și chiar respinse de educatorii individuali. Aceștia trebuie să țină seama, pe deasupra, de situațiile particulare în care lucrează.

V. Isambert-Jamati scrie:

„Învățămîntul secundar este multiplu înăuntrul unui singur segment, prin sensul pe care profesorii îl dau acțiunii lor. Socializarea se realizează într-un liceu printr-o acțiune constantă și foarte diferențiată. Acestei libertăți de acțiune îi corespund deci, pentru cei ce fac să funcționeze instituția, opțiuni pe care le vor traduce în practică, alegeri ale unor acte educative care, ca atare, sînt orientate spre scopuri. De aceea, în acțiunea lor ei urmăresc nu numai scopuri comune definite în mod general prin textele care organizează funcționarea liceelor, ci și scopuri mai specifice. Ei acționează atunci în instituție ca o grupare distinctă și pot acționa fie în concordanță cu ea, în acest caz cerîndu-li-se numai să specifice acțiunea prevăzută, fie parțial în stare de tensiune și urmărind deci scopuri autonome."[4]

Atare observație se aplică, evident, la toate nivelurile învățămîntului.

În felul acesta, chiar într-un context autoritar, unde administrația impune scopuri precise, unele reinterpretări și chiar respingeri sînt susceptibile de a provoca devieri și „erezii". *A fortiori*, legătura obiectiv—acțiune educativă poate deveni multiformă și uneori chiar inconsistentă, într-un regim de libertate.

În sfîrșit, oricît de regretabil ar părea acest fapt, un număr deloc neglijabil de educatori predau fără să se preocupe efectiv de scopurile urmărite. Obiectivul lor cel mai vădit este desfășurarea activității cu elevii în timpul prevăzut de orar, cu scopul de a „merita" o retribuție lunară. Căci pedagogia poate fi și ea un mijloc de a-ți procura hrana, ca și arta. În atare caz, manualele sînt urmate servil, iar ocaziile de a ocoli obligațiile profesionale sînt exploatate cu abilitate.

Pe scurt, chiar în prezența unei ideologii unice, clar definite chiar de la început, obiectivele tind să se diferențieze de opțiunea inițială pe măsură ce coborîm spre practica educativă cotidiană.

Influența valorilor, a atitudinilor profesorilor sau a unor grupuri străine de aria educației asupra destinului hărăzit obiectivelor este deci considerabilă. Această influență este totuși puțin studiată.

---

[4] V. Isambert-Jamati, *Crises de la société. Crises de l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1970, p. 9.

Prea des ne lăsăm amăgiţi de mijloacele puse în lucru, de reformele instituţionale sau metodologice, cîtă vreme hotărîtoare sînt pe de o parte structura raporturilor dintre clasele sociale, iar pe de altă parte obiectivele efectiv urmărite de profesori în activitatea de toate zilele.

Un exemplu remarcabil ni-l oferă clasele rigid omogene* *(streaming)* şi clasele eterogene. În anexa pe care a scris-o pentru *Raportul Plowden*, Joan Barker-Lunn[5] arată că are importanţă nu atît *streaming*-ul sau *non-streaming*-ul, adică mijlocul pedagogic. În şcolile cu clase eterogene, profesorii care cred în virtuţile omogenităţii obţin, la aritmetică, rezultate mai bune decît ceilalţi. Dimpotrivă, profesorii convinşi de avantajele eterogenităţii nu obţin rezultate tot atît de bune la aritmetică, însă clasele lor cuprind mai puţini elevi respinşi; elevii lor se tem mai puţin de examene şi vin la şcoală cu mai multă plăcere decît ceilalţi.

Cu cît obiectivele sînt formulate la început mai vag, cu atît acţiunea şcolii riscă mai vădit să se îndepărteze de intenţiile organizatorilor; aceasta însă cu condiţia ca imprecizia formulării să nu fie un artificiu permanent cu ajutorul căruia se încearcă a face să pară ca nobilă şi umanitară o politică şcolară autoritară ce serveşte interesele unei minorităţi şi este realizată sistematic graţie unor cadre pedagogice însărcinate să definească numai ele modalităţile educative, să le impună şi să le facă respectate[6].

3. Reacţia contemporană împotriva impreciziei obiectivelor

Majoritatea ştiinţelor trec prin patru stadii: magia, empirismul artizanal, pozitivismul şi, în sfîrşit, relativismul[7]. Mijloacele puse în acţiune pentru urmărirea unui obiectiv diferă în raport cu gradul de evoluţie.

În zilele noastre, stadiul relativismului pedagogic este atins pe plan filozofic, teoretic, însă practica îmbracă încă anevoie forma pozitivistă.

---

* Este vorba de clasele organizate după nivelul elevilor. (Nota trad.)

[5] J. Barker-Lunn, *Appendix to the Plowden Report*, London, H.M.S.O., 1966.

[6] Ajungem astfel la disimularea relaţiei dintre funcţia adecvată şi funcţiile externe ale acesteia, element pe care îl întîlnim în centrul teoriei lui Bourdieu şi a lui Passeron.

[7] În legătură cu aceasta, vezi: D. Deliège, *La société postindustrielle frappe à nos portes et la médecine où va-t-elle?* în „Toison d'or", 16—17, 1973, p. 30—32.

Fapt caracteristic, M. Ammons regreta, în 1969, „că în majoritate, propunerile de obiective exprimă opinii individuale sau colective și nu rezultatul unor studii empirice[8]", iar J. Piaget propune ca alegerea obiectivelor educației să constituie tema unor studii sistematice întreprinse de științe ca sociologia și economia educației, studii sprijinite de rezultatele educației comparate[9].

Un atare limbaj este nou. Întrucît chiar dacă imprecizia obiectivelor este de mult timp privită ca regretabilă[10], trebuie să așteptăm începutul secolului al XX-lea pentru a întîlni primele propuneri în vederea unor demersuri obiective susceptibile de a remedia această stare de lucruri.

Se pare că F. Bobbitt[11] a fost primul care a propus o metodă formalizată pentru a formula obiective. El stabilește mai întîi pregătirea pentru viața adultă ca scop general al educației. Și atunci propune să se analizeze diferitele activități sociale, civice, religioase, sanitare etc. Rezultatele elevilor, mai ales erorile pe care le săvîrșesc aceștia, trebuie să fie și ele analizate pentru a putea ști asupra căror probleme trebuie să insiste învățămîntul.

Dar atare propuneri nu au avut succes. În 1964, Ammons[12] supune unei anchete trei sute de sisteme școlare americane și constată că în nici unul învățămîntul nu este axat pe obiective definite care să pornească de la comportamentul elevilor. Acolo unde existau obiective definite, ele constau în descrierea comportamentului profesorilor.

M. Reuchlin scria încă din 1970[13]:

„Scrierile care tratează despre obiectivele educației sînt caracterizate, în general, de generozitatea inspirației, de rafinamentul gîndirii și de noblețea

---

[8] M. Ammons, *Objectives and Outcomes*, în *Encyclopedia of Educational Research*, New York, McMillan, 1969, p. 908.

[9] J. Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969, p. 32.

[10] În 1889, canonicul Féron regreta că scopul învățămîntului umanist este rău definit și, în 1896, preotul Verest aduce o acuzație și mai gravă: „Așa cum a spus-o foarte just domnul canonic Féron, scopul atribuit învățămîntului umanist este rău definit în Belgia; eu aș spune mai mult: el nu este deloc definit." Citat de G. Plante, *Les objectifs de l'enseignement secondaire dans le milieu culturel français de Belgique*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1954, p. 3.

[11] F. Bobbitt, *The Curriculum*, New York, Houghton, 1918. Citat de M. Ammons, *op. cit.*, p. 909.

[12] M. Ammons, *An Empirical Study of Process and Product in Curriculum Development*, în „Journal of Educational Research", 57, 1964, p. 451—457.

[13] M. Reuchlin, *L'orientation scolaire*, Plan Europe 2000, 1970, p. 6.

formei. Ele constituie prin însuși acest fapt un gen specific, care cuprinde în sine propria sa justificare. Raporturile ce pot exista între aceste scrieri și eventualele modificări care ar putea fi introduse în practica educativă sau în structura aparatului școlar sînt mai greu de precizat."

Iar cu luciditatea sa obișnuită, Reuchlin continuă:

„Putem considera că ele (obiectivele) constituie un fel de comentariu liric al unor reforme care se realizează sub influența altor factori."[14]

Astăzi asistăm totuși la o extraordinară conștientizare a necesității de a clarifica situația. Explicația apariției acestui curent de o extremă importanță este triplă.

1. Democrația progresează și repunerii în cauză a structurii raporturilor de clasă socială îi corespunde repunerea în cauză a întregului sistem de educație. Colocviul de la Amiens va confirma, de exemplu, necesitatea „unei revizuiri dureroase a finalităților învățămîntului".

2. Or, respingerea denaturărilor și participarea efectivă la selectarea obiectivelor educației pretinde împrăștierea umbrelor și a ambiguităților: „Cîtă vreme învățămîntul nu-și va regăsi finalități clare (...), toate devierile sînt posibile (...)[15]."

Așa cum subliniază E. De Corte, „... această explicitare este cu atît mai indispensabilă cu cît, într-o coexistență pluralistă, unanimitatea spontană cu privire la scopurile mai mult sau mai puțin explicite dispare"[16].

3. Bucurîndu-se de o dezvoltare paralelă cu aceea a democrației și a exploziei științifice, cercetarea pedagogică pregătește dificila trecere de la artizanatul luminat la relativismul pedagogic. Luînd astăzi mai ales un caracter scientist, stăruind asupra clarității conceptelor și asupra necesității măsurării, ea oferă educației o metodă de a-și formula obiectivele. Îndeosebi, introducerea ordinatoarelor în viața cotidiană face din operaționalizare o necesitate funcțională și supune largi sectoare ale vieții intelectuale unui control neîndurător.

În acest context, teoria modernă a elaborării programelor școlare, învățămîntul programat, teoria evaluării formative și suma-

---

[14] Ibid., p. 62.

[15] *Rapport de la Commission d'études sur le fonction enseignante dans le second degré*, Paris, La documentation française, 1972, p. 30—31.

[16] E. De Corte, *Onderwijsdoelstellingen*, Louvain, Universitaire Pres, 1973, p. 11.

tive, planificarea educației stăruie toate asupra indispensabilei precizii cerute obiectivelor de urmărit, fără de care toate aceste inițiative sînt inevitabil sortite să dea greș.

Trecerea la o concepție pozitivistă a educației pare bine marcată prin noua definiție pe care M. Lavallée o propune pentru didactică:

„Didactica este studiul științific al organizării situațiilor de învățare pe care le trăiește „cel ce se educă"* (Lavallée preferă această denumire termenului de elev) pentru a atinge un obiectiv cognitiv, afectiv sau motoriu. Prin studiu științific, noi înțelegem că procesul este organizat în așa fel încît poate fi supus experimentării și poate fi verificat prin metode obiective. Organizarea nu are înțelesul restrîns pe care îl întîlnim în administrație. Ea înseamnă că profesorul răspunde de planificarea, de inovarea și de crearea situațiilor de învățare utile și necesare pentru atingerea obiectivelor urmărite. Aceste obiective sînt cele pe care profesorul le-a transpus în obiective specifice pentru a le adapta elevilor săi, iar printre acestea sînt înglobate și cele pe care elevii, ajunși la un nivel de autonomie funcțională corespunzător vîrstei și condițiilor lor, și le-au fixat singuri cu sau fără ajutorul profesorului."[17]

4. Despre urgența unei acțiuni în profunzime

O acțiune profundă în materie de definire a obiectivelor este necesară în două direcții: precizarea obiectivelor și revizuirea priorităților. Acest fapt odată realizat, vor trebui să se stabilească consensuri satisfăcătoare asupra priorităților ce se cer a fi puse în concordanță, acordul fiind necesar nu numai între educatori, dar și între aceștia și cei educați.

a) *Precizarea obiectivelor.* Absența definiției obiectivelor într-una din cele mai mari acțiuni de elaborare a curriculumului** care a existat vreodată oferă un exemplu izbitor în ceea ce privește drumul care rămîne cel mai frecvent de parcurs. *School Mathematics Study Group* (S.M.S.G.)*** de la Universitatea Stan-

---

* Mai precis, autorul folosește expresia puțin obișnuită *le s'éduquant.* (Nota trad.).

[17] M. Lavallée, *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement*, Montréal, G.R.E.C., 1973.

** Autorul preferă, aici ca mai peste tot, termenul *curriculum*, la care apelează aproape exclusiv practica anglo-saxonă pentru a exprima noțiunile de programă școlară, plan de studii și altele de același gen. (Nota trad.).

*** Grupul de studiu al matematicii școlare. (Nota trad.).

ford, întemeiat în 1958, în momentul culminant al mișcării de opinie care revendica o mai bună educaţie în Statele Unite, a dispus de resurse intelectuale și materiale considerabile și a elaborat în 15 ani cea mai bogată gamă de cursuri de matematică modernă care există. Efortul a înglobat întreaga școlaritate, de la grădiniţă la încheierea studiilor universitare.

Or, în august 1972, în publicaţia oficială a S.M.S.G. citim[18]:

„Trebuie să recunoaștem că S.M.S.G. nu s-a preocupat cîtuși de puţin de definirea obiectivelor pedagogice, mai ales în activitatea de elaborare a programelor școlare. Cînd S.M.S.G. și-a început acţiunea, în 1958, s-a stabilit în mod deliberat să nu se traseze planuri detaliate și să nu se formuleze obiective foarte precise pentru cursuri. Planurile destul de generale elaborate de Comisia de matematică a C.E.E.B. și credinţa că înţelegerea matematicii era tot atît de importantă ca și capacitatea de a calcula au fost considerate ca suficiente pentru a arăta calea (...).

Dar după anul 1960, cînd a apărut nevoia de a evalua diferitele programe elaborate, necesitatea de a defini obiectivele fiecărui curs a trecut pe primul plan."

Să elaborezi un curs, să-l experimentezi (în cea mai fericită ipoteză) sau să-l transmiţi școlilor pentru a fi adoptat imediat (faptul s-a petrecut frecvent, mai ales cu ocazia introducerii matematicii noi), și numai după aceea să te întrebi care sînt obiectivele urmărite, toate acestea stîrnesc cel puţin mirare...

Firește, autorii programelor formulează obiective, dar ei se limitează de cele mai multe ori la declaraţii generale.

Acest mod de a proceda are două consecinţe: lipsa de claritate asupra evoluţiei dorite la elevi și imensa dificultate de a evalua rezultatul acţiunii educative.

În programele școlare publicate pînă în ultimul timp se observă că după formularea obiectivelor generale urmează imediat liste de materii și teme de activităţi.

Din loc în loc se mai găsesc și cîteva indicaţii asupra acţiunilor pe care trebuie să le întreprindă profesorii. Dar, două elemente capitale lipsesc aproape întotdeauna: dovada legăturii dintre scopurile atribuite și materiile alese, precum și genul de comportamente ce trebuie insuflate elevilor.

Formularea prea generală a obiectivelor face aproape imposibilă o evaluare a rezultatelor obţinute, cel puţin dacă înţelegem să le punem în relaţie cu intenţiile iniţiale.

---

[18] S.M.S.G., Newsletter, nr. 38, august 1972.

B. S. Bloom citează ca exemplu unul din documentele cele mai importante din perioada postbelică publicate în Statele Unite[19]:

„A înțelege ideile altora și a le exprima pe cele proprii în mod pertinent și clar."

Formulări foarte asemănătoare se găsesc și în planurile de studii belgiene:

„Să facem din limbă un instrument care permite tuturor să se facă înțeleși și să-i înțeleagă pe ceilalți, să emită și să recepționeze, acesta este scopul."[20]

Bloom scrie:

„Rezultatele pe care și le propune acest obiectiv (...) sînt atît de vaste, încît metodele pedagogice destinate să contribuie la realizarea lor nu apar clar. Pe deasupra, alegerea instrumentelor de măsurare ce trebuie să arate deprinderile însușite de elevi se dovedește foarte anevoioasă."[21]

A începe cu atare generalități pare inevitabil și totodată de dorit. Dar este necesar să se precizeze după aceea și tipurile de comportamente ce trebuie învățate. Aceasta este direcția în care ne orientăm acum:

„La sfîrșitul primului ciclu, elevul ar trebui să poată prezenta o serie de diapozitive limitîndu-se la datele concrete."[22]

Progresul este considerabil. Rămîne totuși să se treacă la o definiție operațională care va preciza criteriile ce permit să se știe dacă, efectiv, comportamentul este învățat sau nu. Și ar fi zadarnic să încercăm a ascunde dificultățile ce trebuie învinse. Dar efortul merită osteneala.

„Cercetările referitoare la obiectivele cognitive întreprinse timp de peste douăzeci de ani, au ajuns la rezultate concrete și elocvente. Puțini cercetători

---

[19] *Higher Education for American Democracy*, Washington, U.S.O.E., 1947.
[20] *Plan d'études pour les écoles primaires*, Bruxelles, 1936, p. 33 și *Plan d'études pour les écoles primaires*, id., 1958, p. 33.
[21] B. S. Bloom și colab., *Taxonomie des objectifs pédagogiques, I. Domaine cognitif*. Trad. Lavallée, Montréal, Educ. Nouvelle, 1968, p. 49.
[22] Document de lucru pregătitor pentru reforma învățămîntului primar belgian.

serioşi folosesc azi termeni ca „gîndire critică", „rezolvare de probleme" sau „procese mintale superioare" pentru a enunţa obiective. Aceşti termeni pot fi folosiţi pentru a descrie scopuri foarte generale, dar pentru a descrie obiectivele unui curs, menţionînd într-un mod foarte concret etapele învăţării, responsabilii programelor apelează din ce în ce mai mult la termeni ca „aplicarea principiilor", „interpretarea datelor", „capacitatea de a recunoaşte ipoteze" şi altele. Aceste expresii sînt apoi definite în termeni de comportament..."[23]

b) *Individualizarea, chiar la nivelul opţiunilor mari.* Explozia cunoştinţelor, îmbogăţirea vieţii afective au făcut enciclopedismul imposibil. Tendinţa de a preda cîte puţin din toate la toată lumea îşi pierde tot mai mult sensul. Dacă şcoala din trecut căuta să-şi formeze elevii după modele universale, ea trebuie să recunoască astăzi nu numai dreptul la diversitate, dar să şi educe în conformitate cu acest principiu.

În lumea noastră, caracterizată de o asemenea diversitate, J. Raven pare să propună singura soluţie posibilă:

„...să formăm indivizi care posedă configuraţii foarte diferite de cunoştinţe, de tehnici, de atitudini şi care sînt apţi de a schimba rapid aceste configuraţii, dacă este nevoie."[24]

Nu poate fi vorba, negreşit, de a acţiona oricum:

„Un bagaj de informaţii mai ales academice*, un ansamblu de atitudini sociale adunate la întîmplare nu oferă o bază stabilă nici pentru prosperitatea indivizilor şi nici pentru aceea a naţiunii."[25]

Prin urmare, nu e suficient să învăţăm a defini obiectivele: mai trebuie să operăm şi selecţia potrivită şi să evaluăm concret efectele educaţiei.

Îi datorăm lui J. Raven un studiu remarcabil asupra rezultatelor slabe ale instruirii şcolare în domeniul obiectivelor practice,

---

[23] D. Krathwohl, B. S. Bloom, B. Masia, *Taxonomie des objectifs pédagogiques, II. Domaine affectif.* Trad. Lavallée, Montréal, Educ. Nouvelle, 1970, p. 24.

[24] J. Raven şi R. Handy, *Education in the Last Quarter of the 2oth Century*, Budapesta. Colocviul I.E.A., 1971.

* Termenul *academic*, luat din originalul american, înseamnă, printre altele, şi *teoretic, abstract.* (Nota trad.).

[25] F. T. Spaulding, *High School and Life*, New York, McGraw-Hill, 1939, p. 120. Citat de French şi colab., *Behavioral Goals of General Education in High School*, Russell Sage Foundation, 1957.

cele care se referă fără îndoială cel mai mult la om în viaţa sa cotidiană[26].

Mai multe aspecte merită în mod special atenţia:

1) Obiectivele considerate drept cele mai importante de către profesori nu par să fie atinse atunci cînd se operează o măsurare independentă.

2) Elevii şi profesorii au priorităţi diferite în ceea ce priveşte obiectivele.

3) În sfîrşit, educaţia poate, într-o oarecare măsură, să urmărească obiective negative sau, în orice caz, poate avea rezultate de acest gen.

5. A da acţiunii instructiv-educative o mai mare eficienţă

a) *Antrenarea profesorilor în definirea obiectivelor.* Cînd cerem unor profesori să-şi enunţe obiectivele pe care le urmăresc, convorbirea se curmă repede. Răspunsurile formulate sînt aproape întotdeauna foarte generale (să dezvoltăm spiritul critic...) şi nespecifice pentru activitatea caracteristică a profesorului.

Fireşte, este normal ca scopurile cele mai generale să fie întîlnite la tot personalul didactic. Căci la origine scopurile nu sînt prea numeroase şi pentru a le atinge toate eforturile educative trebuie asociate.

Nesiguranţa profesorilor chestionaţi dovedeşte totuşi lipsa obişnuinţei lor de a explicita obiectivele urmărite în termeni de învăţare comportamentală ale elevilor şi nu în termeni de conţinut.

Or, cu cît dispui de o conştiinţă mai clară asupra unui obiectiv, cu atît eşti mai sensibil la elementele unei situaţii apte de a te ajuta să te apropii de el.

Datorită însăşi dificultăţii pe care o prezintă analiza comportamentală, profesorii ar trebui să fie pregătiţi sistematic, chiar din momentul formării lor iniţiale, să definească obiectivele.

S-ar putea obiecta că mulţi profesori simt intuitiv ceea ce prezintă importanţă pentru elevii lor. În pedagogie, ca şi în toate celelalte domenii, o minoritate de oameni excepţional dotaţi au ştiut întotdeauna să compenseze lipsa teoriilor şi explicaţiilor printr-un fel de înţelegere imediată. Însă alături de aceşti profesori excepţionali, mulţi se mărginesc să proiecteze un curs pornind de

---

[26] J. Raven, *The Attainment of non-Academic Objectives*, în „International Rewiew of Education", 19, 1973, p. 305—344.

la o documentare mai mult sau mai puţin bogată. Temele sînt selecţionate în funcţie de înlănţuirea lor, de complementaritatea lor, de logica lor internă şi nu pentru rolul funcţional pe care sînt chemate să-l joace în cucerirea mediului, în integrarea socială. După ce edificiul este astfel ridicat, apare obiectivul de a face pe elevi să-l asimileze (printr-o metodă „activă" sau de alt gen).

Este evident că tocmai împotriva unei atari situaţii trebuie să reacţionăm. Fără să uităm că mulţi profesori, prizonieri ai materiei lor de predare, rămîn convinşi că urmăresc obiective nobile.

b) *Reînnoirea metodei de elaborare a programelor şcolare.* Pînă în ultimii ani, metoda elaborării programelor şcolare a fost lipsită de rigoare.

Opţiunile fundamentale fiind stabilite de deţinătorii puterii, grupurile de „specialişti" — obligate să respecte aceste opţiuni şi adesea însuşindu-şi-le în atare măsură încît nu mai erau conştiente de acest fapt — trebuiau să le dea un aspect convingător sau să organizeze un învăţămînt în care autoritatea lor să nu fie pusă în discuţie.

Conform tradiţiei, au fost consideraţi ca specialişti fie persoanele erudite, fie profesorii cu o lungă experienţă în învăţămînt. Aceştia meritau, desigur, titlul de specialişti în domeniul lor, însă nu în acela al elaborării curriculumului.

Or, cheia metodei de elaborare a curriculumului este tocmai definirea obiectivelor. Cîtă vreme analiza filozofică, politică, psihologică şi ştiinţifică nu a permis conturarea scopurilor, nu s-a putut ajunge la o construcţie cu adevărat validă.

Trebuie să insistăm: problemele curriculumului sînt legate întotdeauna de scopurile instruirii, în vreme ce problemele predării se referă la mijloacele de a atinge aceste scopuri. Un profesor care se întreabă ce scop deosebit are activitatea pe care doreşte s-o suscite în ziua următoare examinează dealtminteri tot o problemă de curriculum. Iată motivul pentru care definirea obiectivelor de scurtă durată, adică a microobiectivelor, merită atîta atenţie.

c) *Obiectivul se defineşte înaintea metodei de predare şi de învăţare. El nu este secret.* Aşa cum o spun cu umor S. Wiseman şi D. Pidgeon, „nu este o nesăbuinţă să considerăm că dacă un profesor ştie ce încearcă să facă, are mai multe şanse de a reuşi decît dacă nu ştie."[27]

---

[27] S. Wiseman şi D. Pidgeon, *Curriculum Evaluation,* London, N.F.E.R., 1970, p. 39.

Acest fapt ne readuce la problema precedentă, dar dorim să luăm aici în consideraţie mai ales aspectul învăţămîntului. Pare de neconceput ca un profesor care ştie ce vrea să-i facă pe elevi să înveţe şi care este bine hotărît să verifice dacă a reuşit (vom reveni asupra acestei chestiuni), să nu-şi aleagă metoda de predare potrivită. Poate că există profesori conştienţi de scopul pe care îl urmăresc, dar prea indolenţi sau prea lipsiţi de mijloace pentru a aplica intensiv strategiile necesare. Dar atunci, cum spune Bloom, ei şi-au pierdut cel puţin inocenţa.

În fapt, profesorii nu numai că trebuie să-şi organizeze toată activitatea pe obiective clare, dar ei trebuie să-şi informeze elevii asupra acestor obiective, fără ambiguităţi şi fără mister.

Una din cele mai temeinice dovezi ale spiritului nesănătos care domină un învăţămînt nefocalizat asupra unor obiective explicite o constituie faptul că cei ce studiază trebuie să-şi dea osteneala să ghicească ce este important, fie printr-o analiză a manualelor sau a tipurilor de probleme puse cu ocazia interogărilor, fie informîndu-se de la elevii mai mari. A da o informaţie bună înseamnă a dezvălui un obiectiv urmărit în taină de profesor şi descoperit în mod ingenios sau tragic de către elev.

Existenţa obiectivelor clare constituie şi un alt mijloc de protecţie. Cîţi profesori de cea mai perfectă bună-credinţă nu şi-au închipuit că fac o treabă bună acordînd atenţie reacţiilor de interes, de participare, de activitate ale elevilor lor? Desigur, asemenea reacţii ascund probabil o semnificaţie pozitivă, chiar dacă nu este vorba decît de sănătatea mintală. Totuşi, nu e stabilit în mod aprioric că ele nu constituie o denaturare a educaţiei. A obţine participarea nu înseamnă cu necesitate a suscita o învăţare pozitivă. A acţiona pentru a acţiona, a vorbi pentru a vorbi constituie activităţi lipsite prin definiţie de finalitate.

Unul din cele mai bune antrenamente pentru practicarea îndeletnicirii de profesor constă în a învăţa să pregăteşti activităţile instructive. Cu această ocazie ar trebui să se arate că nu e suficient să prescrii ce va face profesorul (folosirea unei cărţi, analizarea cutărui text, aşezarea într-un anumit fel a inscripţiilor pe tabla de perete etc.), ci că trebuie şi să ştii clar ce vor avea ocazia să înveţe şi deci să facă elevii. O lecţie se pregăteşte în funcţie de obiectivele urmărite.

d) *Nu există evaluare corectă fără obiective clare.* Acesta este fără îndoială aspectul cel mai vădit. E imposibil să judeci adecvarea unei conduite, gradul de eficienţă a unei acţiuni, fără să cunoşti efectul sau rezultatul urmărit.

Poziţia cheie a obiectivelor este pusă poate cel mai bine în lumină de regulile de omogenizare a evaluării propuse de M. Scriven. Omogenitatea trebuie să fie triplă şi orice violare a uneia din reguli invalidează întregul:

1) Corespondenţa dintre obiectivele programei şi conţinutul învăţămîntului.

2) Corespondenţa dintre conţinutul învăţămîntului şi instrumentele de evaluare.

3) Corespondenţa dintre obiectivele programei şi instrumentele de evaluare.[28]

Fie că profesorul încearcă să evalueze elevul, că vrea să se autoevalueze, sau că un inspector doreşte să evalueze profesorul, fie că un elev caută să-şi aprecieze propriile-i progrese, sînt necesare criterii, puncte de reper axate pe obiectivele urmărite.

Dacă ele nu există, ne refugiem în spatele unor ipoteze care anevoie rezistă unui examen. Astfel, inspectorul, care se ocupă mai ales de aspectele administrative, de caracteristici ca ordinea, punctualitatea sau metoda de predare folosită, pare să considere că aceste aspecte permit să se întrevadă şi gradul de eficienţă cu care un profesor îşi conduce elevii spre scopul dorit. Pare aberant că inspecţia nu constă mai întîi şi mai înainte de orice într-o evaluare directă a acestei eficienţe. Şi, fără îndoială, sîntem îndreptăţiţi să credem că ea nu este abordată pentru că cei implicaţi în acţiunea pedagogică nu au o viziune clară asupra efectelor urmărite.

A obiecta, cum se întîmplă adesea, că aspectul cel mai important al educaţiei se sustrage posibilităţilor de măsurare este un fapt ce se poate contesta.

R. Ebel scrie:

„Dacă cineva pretinde că un produs al educaţiei este important dar nemăsurabil, verificaţi claritatea cu care el a fost definit. Dacă definirea operaţională este posibilă, produsul poate fi măsurat. În caz contrar e imposibil să se verifice dacă produsul este cu adevărat important."[29]

[28] M. Scriven, *The Methodology of Evaluation*, în R. Tyler, R. Gagné and M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, A.E.R.A. Monograph Series on Curriculum Evaluation, nr. 1, Chicago, Rand McNally, 1967.

[29] R. Ebel, *The Relation of Testing Programs to Educational Goals*, în W. Findley, *The Impact of School Testing Programs*, Chicago, 1963, nr. 32, citat de De Corte, p. 26.

Această poziţie pare bine justificată în măsura în care, aşa cum remarcă Ebel, persoanele care au atins obiectivul, indiferent de natura lui, trebuie să difere de altele; în atare situaţie, o definire operaţională a comportamentului este posibilă. Dacă nu se observă nici o diferenţă între cei ce au atins un obiectiv şi ceilalţi, ne găsim, în cel mai bun caz, în faţa unei afirmaţii suspecte.

O analiză ca cea de faţă riscă totuşi să ducă la concluzii false. Căci între a pune problema, oricît ar părea ea de evidentă, şi a o rezolva, poate fi nevoie să se parcurgă un drum lung. Şi acest drum este o realitate.

Măsurarea şi evaluarea, în cazul ştiinţelor umane, ridică dificultăţi considerabile. E de ajuns să reproducem lenta evoluţie a testării pedagogice pentru a ne convinge. Dar tocmai în acest domeniu ştiinţa educaţiei a înaintat probabil cel mai mult în cursul ultimilor ani.

„Dintre toate tehnicile pedagogice, scrie Bloom, testarea s-a dezvoltat cel mai complet (...). Ea a arătat calea care duce la definirea şi evaluarea multor obiective ale educaţiei."[30]

Progresele actuale capătă o importanţă capitală; toate problemele pe care le-am întîlnit mai înainte o dovedesc pe deplin.

Or, o mai bună stăpînire a mijloacelor de evaluare ar avea şi alte consecinţe. Cîtă vreme profesorii nu pot măsura progresele elevilor lor decît în cazul anumitor obiective, ei tind să se concentreze asupra acestora. Se neglijează adesea domeniile în care evaluările nu pot opera (elevii procedează la fel). Aşa se explică şi motivul pentru care cunoştinţele faptice continuă să joace un rol atît de important în şcoli, în dauna atîtor altor achiziţii mai vrednice de interes.

[30] B. S. Bloom, *L'innocence en pédagogie*, în Education, 135, 14, 1972.

... Această ipoteză pare, însă, justificată în măsura în care, aşa cum remarcă Ebel, comportamentele care nu sînt direct observabile, indirect şi în măsura în care se atribuie să difere de altele, în aceste situaţii, o definiţie operaţională a comportamentului este posibilă. Dacă nu se observă nici o diferenţă între cei ce au atins un obiectiv şi ceilalţi, ne găsim, în cel mai bun caz, în faţa unei afirmaţii suspecte.

O analiză ca cea de faţă riscă totuşi să ducă la concluzii false. Cînd intră în joc problema, există o şansă ca de evidenţă şi o eroare, unde a nu se parcurge un drum lung. Şi acest drum este o necesitate.

Măsurarea a avansat în cazul ştiinţelor umane, ţinînd seama de dificultăţile considerabile. E de ajuns să reproducem în fapt evoluţia a testelor pedagogice pornind de la continuu. Dar totuşi, în acest domeniu ştiinţa este cea care a făcut probabil cel mai mult în cursul ultimului secol.

Într-un articol recent, B. S. Bloom, referindu-se la tradiţia cea mai veche, evaluarea nivelului ... dificil de realizat[25].

Progresele actuale privind măsurarea aptitudinilor au dus la probleme pe care trebuie să le dezvoltăm pe deplin.

Ci, o mai bună stăpînire a mijloacelor de evaluare a creat şi alte consecinţe. Cîţi şcolari, profesori ... măsură aprecierile elevilor lor decît în cazul examenelor obiective, ei tind să se concentreze asupra acestora. Se neglijează adesea domeniile în care evaluările nu sînt posibile (...). Aşa se explică şi motivul pentru care cunoştinţele încă continuă să joace un rol atît de important în şcoli, în dauna altor achiziţii mai vrednice de interes.

25 B. S. Bloom, L'innocence en pédagogie, în Education, nr. 14, 1972.

Secţiunea I

CELE TREI NIVELURI ALE DEFINIRII OBIECTIVELOR

Dincolo de multe alte nuanţe, aproape toţi autorii împărtăşesc ideea de a distinge trei niveluri de definire a obiectivelor.

Primul, cel mai general, este acela al finalităţii sau scopurilor educaţiei. Finalitatea este „ceea ce apare ca încheiere şi totodată ca scop, motivul pentru care ceva se face sau există" (Dicţionarul Robert). Este, se poate de asemenea spune, motivul sau motivele de existenţă ale unui lucru. Această ultimă formulare pare cea mai lămuritoare, deoarece ea ne arată pentru ce este necesar să începem cu scopurile atunci cînd se pune problema obiectivelor educaţiei. Într-adevăr, la ce bun să discuţi modalităţile, particularităţile unei acţiuni, dacă nu ai nici un motiv s-o săvîrşeşti?

Scopurile pot lua adesea un caracter atît de sintetic, încît unul singur ajunge să justifice o întreagă existenţă. De exemplu, „mîntuirea sufletului", sau „formarea omului respectîndu-i natura" constituie principii pe care secolul al XIX-lea le socotea ca supreme pentru educaţie, finalităţi cărora trebuia să li se subordoneze orice problemă.

Se înţelege de la sine că atare „principii" nu pot fi decît foarte generale. Cu toată importanţa lor capitală, ele nu constituie deci călăuze sigure şi clare pentru acţiunea cotidiană. Exegeza are atunci misiunea de a aduce precizări. Fără metodă sau acţiune definită şi destul de clară pentru a putea fi comunicată, exegeza devine simplă proiectare a personalităţii sau manifestare a unor intenţii ascunse ale exegetului.

Mai ales în ultimele două decenii, s-a încercat de asemenea să se definească unele metode de clasificare şi analiză care permit să se arunce o punte între finalităţile sau scopurile educaţiei şi acţiunea cotidiană. Această soluţie intermediară constituie al doilea nivel de analiză, cel în care ne punem întrebarea ce tip de comportament (cognitiv, afectiv, psihomotor) joacă un rol privilegiat în drumul cîteodată atît de lung spre finalitate sau scop. Taxonomiile, astăzi atît de celebre, se referă mai cu seamă la acest al doilea nivel.

Totuşi, obiectează behavioriştii, taxonomii ca cele ale lui Bloom rămîn intelectualiste. Ele nu informează educatorul asupra comportamentelor concrete, observabile, care constituie totuşi singura piatră de încercare sigură a învăţării şi deci a învăţămîntului. Ajungem astfel la cel de al treilea nivel, acela al obiectivelor operaţionale.

Se înţelege de la sine că între cele trei niveluri de definire trebuie să existe o unitate cît mai perfectă, căci în caz contrar educaţia se degradează pînă la incoerenţă.

Or, în ultimă analiză, demonstrarea raţională a acestei unităţi globale se dovedeşte anevoioasă, dacă nu imposibilă. Apare întotdeauna un moment cînd aprecierea adecvării sau a compatibilităţii devine subiectivă.

Acestei dificultăţi i se adaugă încă una, care o provoacă dealtminteri în mare măsură pe cea dintîi. Cu cît coborîm de la finalităţi la obiectivele specifice, cu atît ponderea valorii globale se reduce şi ne găsim curînd în faţa unor entităţi susceptibile de a sluji unor finalităţi foarte diferite. R. Delhez scrie[1]:

„... începînd de la o anumită treaptă, obiectivele pot şi ar trebui să fie sustrase oricărei confruntări teoretice, pentru că ele pot fi implicate în obiective de rang superior care exprimă poziţii teoretice foarte diferite, chiar contradictorii".

Poate că ar fi totuşi necesar să remarcăm că dacă, pentru analiza lor internă, unele obiective de conţinut pot şi trebuie să fie sustrase examenelor teoretice, aceasta se întîmplă oricum în mo-

[1] R. Delhez, *Nouvelle pédagogie des enseignements supérieurs*, în „Les cahiers de l'A.U.P.E.L.F.", 5, 1973, p. 240.

mentul verificării unității dintre finalități și scopuri, pe de o parte și obiectivele specifice, pe de altă parte.

*
* *

Numeroși autori au propus modele care precizează cele trei mari niveluri de definire a obiectivelor, arătînd cum se articulează acestea. Vom reține numai două, care pot sprijini structurarea studiului nostru.

D. Krathwohl[2] a pus bine problema în ansamblu:

„Acum este clar că noi trebuie să analizăm obiectivele, la diferite niveluri de specificitate, în funcție de întrebuințarea pe care vrem să le-o dăm.

La un prim nivel, cel mai abstract, găsim definițiile destul de largi și de generale care sînt de cel mai mare ajutor în desfășurarea programelor de instruire, pentru a pune în ordine tipurile de cursuri și domeniile ce trebuie asigurate, și pentru scopurile generale spre care pot tinde mai mulți ani de instruire sau pe care ar putea să le urmărească orice școală de un anumit grad (elementar, secundar inferior sau secundar superior).

La un al doilea nivel, mai concret, o orientare spre obiectivele comportamentale ne ajută să analizăm scopurile generale descompunîndu-le în scopuri mai specifice. Obiectivele de acest tip sînt foarte utile, fiindcă ele constituie blocurile din care se construiește învățămîntul. Aceste obiective definite în termeni comportamentali servesc la specificarea scopurilor unei unități de instruire, ale unui curs sau ale unei secvențe de curs.

În a treia și ultima categorie găsim nivelul necesar pentru a crea materiale educative — materiale care reprezintă aplicarea operațională a unei căi distincte (rar se întîmplă să fie incluse mai multe), ele ne permit atingerea unui nivel de analiză detaliată ca, de exemplu, aceea pe care o găsim în învățămîntul programat. Așa cum cel de al doilea nivel de analiză traduce în formă concretă, detaliată, ideile cu privire la scopuri pe care le avea în minte un profesor bun, idei avînd configurația pe care el o planificase la primul nivel, mai abstract, tot așa acest tip de analiză detaliată pune la punct obiectivele planurilor de lecții concrete, succesiunea lor în aceste planuri și nivelul de performanță cerut pentru a se putea declara că obiectivul este atins."

---

[2] D. Krathwohl, *Stating Objectives Appropriately for Program, for Curriculum and for Instructional Material Development*, în „Journal of Teacher Education", 16, 1965, p. 83—172.

Ilustrînd și amplificînd această acțiune în trei stadii, dîndu-i un context pedagogic, E. De Corte[3] propune un model căruia îi aducem o ușoară adaptare pentru a-i da o valoare și mai generală.

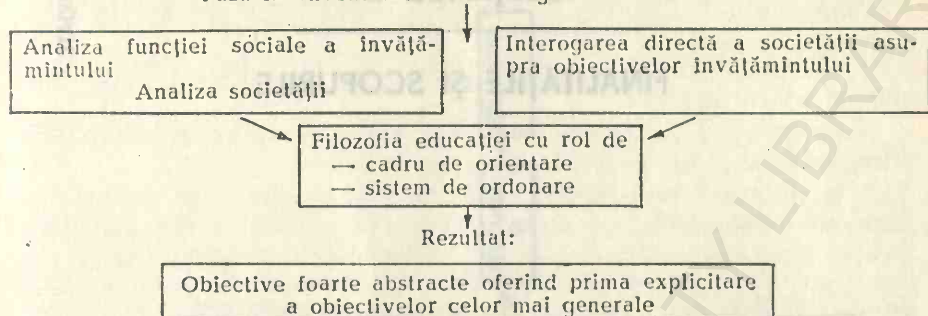
E. De Corte pornește de la un obiectiv suprem al educației pe care îl formulează ca: *dezvoltare a personalității.* Adesea, educației i se atribuie mai multe scopuri de acest gen; ele constituie obiectivele cele mai generale.

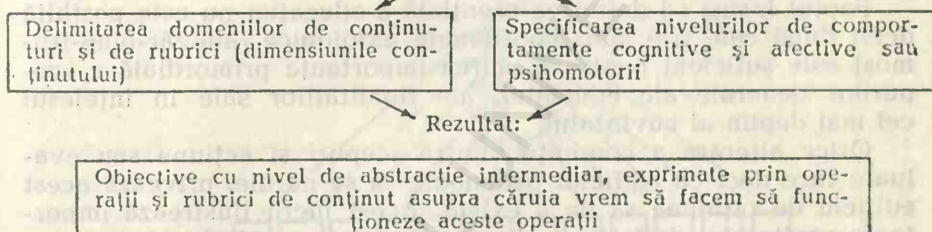
Modelul ar putea suferi o și mai mare dezvoltare, însă pentru discuția noastră forma inițială este suficientă.

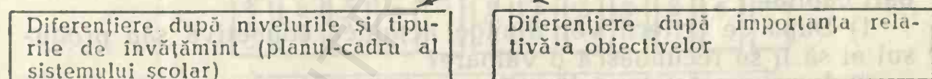
Vom examina succesiv cele trei mari niveluri:

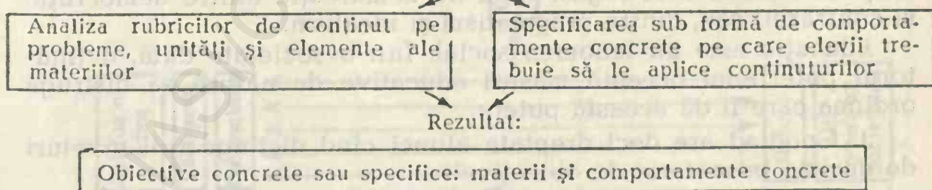
I. Finalitățile și scopurile educației.
II. Obiectivele definite după marile categorii comportamentale: taxonomiile.
III. Obiectivele operaționale.

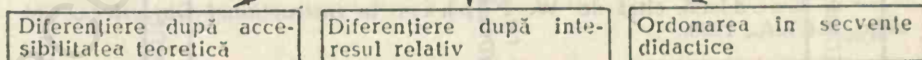
[3] E. De Corte, *Onderwijsdoelstellingen, op. cit.*, p. 94—95.


Faza I. Inventarul celor mai generale obiective
Analiza funcției sociale a învățămîntului
Analiza societății
Interogarea directă a societății asupra obiectivelor învățămîntului
Filozofia educației cu rol de
— cadru de orientare
— sistem de ordonare
Rezultat:
Obiective foarte abstracte oferind prima explicitare a obiectivelor celor mai generale


Faza II. Inventarul și diferențierea obiectivelor la un nivel de abstracție intermediar
Explicitarea obiectivelor foarte abstracte
Delimitarea domeniilor de conținuturi și de rubrici (dimensiunile conținutului)
Specificarea nivelurilor de comportamente cognitive și afective sau psihomotorii
Rezultat:
Obiective cu nivel de abstracție intermediar, exprimate prin operații și rubrici de conținut asupra căruia vrem să facem să funcționeze aceste operații


Diferențierea obiectivelor cu nivel de abstracție intermediar
Diferențiere după nivelurile și tipurile de învățămînt (planul-cadru al sistemului școlar)
Diferențiere după importanța relativă a obiectivelor


Faza III. Inventarul și diferențierea obiectivelor specifice
Concretizarea obiectivelor cu nivel de abstracție intermediar
Analiza rubricilor de conținut pe probleme, unități și elemente ale materiilor
Specificarea sub formă de comportamente concrete pe care elevii trebuie să le aplice conținuturilor
Rezultat:
Obiective concrete sau specifice: materii și comportamente concrete
Diferențierea acestor obiective


Diferențiere după accesibilitatea teoretică
Diferențiere după interesul relativ
Ordonarea în secvențe didactice

Secţiunea II

FINALITĂŢILE ŞI SCOPURILE

Introducere

Faptul însuşi că definirea esenţială a educaţiei nu este posibilă decît după cele trei mari coordonate axiologice (adevăr-bine-frumos) este suficient pentru a marca importanţa primordială a scopurilor generale ale educaţiei, ale finalităţilor sale în înţelesul cel mai deplin al cuvîntului.

Orice alterare a coerenţei dintre scopuri şi acţiune sau evaluare face deci ca edificiul pedagogic să se năruie, privează acest edificiu de raţiunea sa de a exista. Acest lucru ilustrează importanţa capitolului de faţă în raport cu celelalte capitole.

Dar termenii definiţiei esenţiale odată găsiţi, se pun două întrebări capitale:

1) După ce criterii vor ajunge acţiunea educativă sau produsul ei să li se recunoască o valoare?

2) Într-o societate dată, cine va formula aceste criterii şi va aprecia concordanţa lor cu unele activităţi specifice?

Chiar înainte de a începe să analizăm aceste probleme, este limpede că aici vom regăsi linia de demarcaţie dintre democraţie şi contrariul său, dintre pragmatism şi idealism.

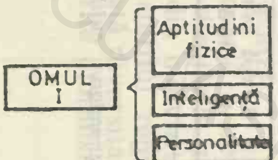
Educaţia este un fenomen social. Într-o societate dată, deţinătorul puterii nu acceptă măsuri educative de natură să distrugă ordinea care îi dă această putere.

J. Goodlad are deci dreptate atunci cînd distinge trei niveluri de decizie în materie de obiective[1]:

---

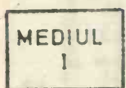
[1] J. Goodlad, citat de W. Popham în *Instructional Objectives*, Chicago, A.E.R.A., 1969.

STADIUL I



SE ADAPTEAZĂ LA



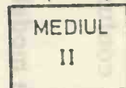




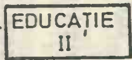


STADIUL II









STADIUL III

— deciziile sociale *(societal)*, luate de puterea politică;
— deciziile instituţionale, luate de autorităţile şcolare în conformitate cu deciziile sociale;
— deciziile din cadrul instituţiilor de învăţămînt, luate mai ales de către profesori.

Vom încerca acum să examinăm mai îndeaproape întrebările puse anterior şi implicaţiile răspunsurilor date.

Prin definiţie, obiectivele generale sînt relativ vagi şi deci inadecvate elaborării imediate a secvenţelor didactice sau a instrumentelor de măsurare. Faptul nu îndreptăţeşte respingerea lor în avantajul obiectivelor operaţionale. Amîndouă au de jucat un rol; primele le determină pe cele din urmă şi nu invers. Şi nu trebuie să le confundăm.

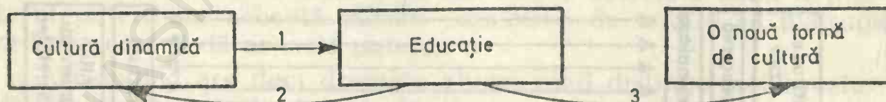
1. Un model general al dinamicii culturale

R. Tylor defineşte cultura (în înţelesul unei civilizaţii) ca pe un „tot complex care cuprinde cunoştinţele, credinţele, arta, morala, legile, datinile, tehnicile şi obiceiurile însuşite de om ca membru al societăţii".

Pornind de la această definiţie, G. De Landsheere propune modelul alăturat în care apare desluşit că, într-o primă etapă, educaţia este expresia pură a unei culturi născute din interacţiunea omului cu mediul fizic şi social[2].

Din etapa a doua, educaţia nu mai este cu necesitate o simplă rezultantă a culturii. Sînt luate în considerare trei ipoteze:

A. Într-o cultură pur dinamică, educaţia iniţiază pe copii în cultura părinţilor pentru a le permite să se insereze activ în societate şi oferă totodată mijloacele şi libertatea de a contesta cultura existentă, de a o modifica, pentru ca ea să răspundă mai bine necesităţilor pe care le poate încerca omul într-unul din momentele istoriei sale.

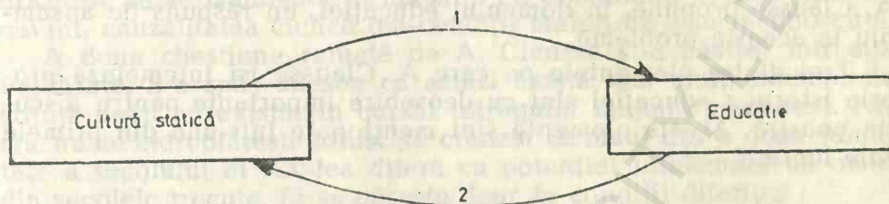


---

[2] G. De Landsheere, *Education comparée et dynamique culturelle*, în „Repères", 3, 1964, p. 64—79.

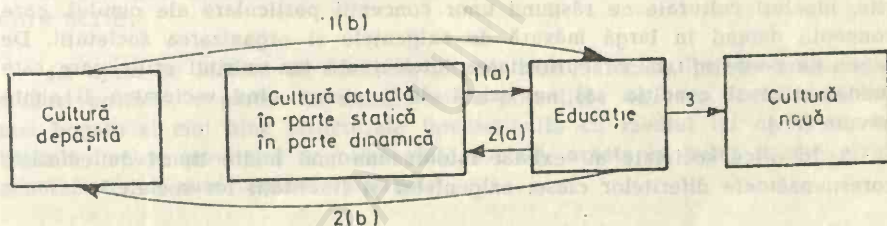
1. Cultura creează educaţia.
2. Educaţia iniţiază generaţia tînără în cultura celor mai în vîrstă (caracter conservator, convergent).
3. Generaţia tînără transformă cultura originară într-o cultură nouă (caracter progresist, divergent).

B. Într-o cultură pur statică, schema se simplifică.



1. Cultura creează educaţia.
2. Educaţia ne readuce integral la cultura iniţială.

C. Într-o cultură cu caracter mixt, în parte dinamică, în parte statică, schema devine mai complexă.



1. a) Educaţia este în parte expresia culturii actuale
   b) şi în parte expresia culturii depăşite.
2. a) Educaţia pregăteşte integrarea în cultura actuală (este convergentă);
   b) ea pregăteşte integrarea într-o cultură care a dispărut (este retrogradă).
3. Dar educaţia pregăteşte şi instaurarea unei culturi noi (este divergentă).

Această a treia ipoteză corespunde cel mai bine situaţiei actuale din ţările industrializate, unde societăţile în întregime şi fiecare din indivizii care le compun îmbină, în proporţii foarte diferite, spiritul regresiv, de *statu quo,* cu aspiraţia spre progres. Această diversitate constituie o explicaţie şi totodată una din justificările pluralismului valorilor.

Acesta este contextul descriptiv larg în care se va situa teoria educației.

Totuși, înainte de a aborda problema, este foarte important să încercăm a explica motivul pentru care o civilizație este statică sau dinamică.

Pornind de la E. Durkheim și lărgind progresiv teoria sa, A. Clausse propune, în domeniul educației, un răspuns de ansamblu la această problemă.

Trei dintre elementele pe care A. Clausse își întemeiază propria istorie a educației sînt cu deosebire importante pentru discuția noastră. Aceste elemente sînt menționate într-una din primele sale lucrări[3].

1. „Omul pe care educația trebuie să-l construiască în noi nu este omul abstract, ideal, o perfecțiune umană văzută printr-o filozofie eternă, ci omul pe care îl vrea societatea, și ea îl vrea așa cum îl pretinde economia sa internă (Durkheim).

2. Genul uman n-a cunoscut decît o singură educație mai mult sau mai puțin complet realizată. Epocilor diferite le corespund tipuri de educație diferite, idealuri culturale ce răspund unor concepții particulare ale omului, care concepții depind în largă măsură de exigențele și organizarea societății. De aceea se poate afirma că curiozitatea intelectuală (cu spiritul critic care este fundamentul și condiția sa) nu există decît atunci cînd societatea îi simte nevoia (...).

3. În orice societate au existat întotdeauna mai multe tipuri de educație corespunzătoare diferitelor clase, exigențelor și finalității lor sociale."

Tezei lui Durkheim i se reproșează perspectiva sa prea materialist schematică, „mecanismul său sociologic"[4]. Recenta criză de energie vine totuși să ne amintească brutal că o modificare de oarecare importanță a condițiilor economice are urmări imediate, nu numai asupra muncii și asupra folosirii timpului liber, dar și asupra valorilor. Este semnificativ faptul că numeroase declarații provocate de lipsa petrolului insistă asupra necesității de a respecta mediul ecologic, de a alege un mod de viață mai natural și mai simplu, de a fi economi, de a deveni mai conștienți de solidaritatea umană ...

---

[3] A. Clausse, *Introduction à l'histoire de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1951, p. 13—14.

[4] Vezi: M. Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier-Villars, 1972, p. 12.

Astăzi, oamenii nu se mai lasă totuşi închişi într-o concepţie simplistă despre determinismul economic. Ei înţeleg mai bine că circumstanţele consolidante care modelează conduitele sînt formate din întreaga cultură şi nu numai dintr-unul din aspectele sale. De asemenea, se observă mai desluşit rolul devierii, al ereziei, considerate aici drept comportamente divergente care îndrăznesc să se manifeste în opoziţie cu dominanta socială. Într-un cuvînt, cauzalitatea ciclică om-condiţii materiale este recunoscută.

A doua chestiune reluată de A. Clausse şi-a păstrat întreaga validitate. S-a spus adesea că astăzi există mai mulţi oameni de ştiinţă decît au existat în cursul întregului mileniu precedent. Nimic nu ne îndreptăţeşte totuşi să credem că omul din a doua jumătate a secolului al XX-lea diferă ca potenţial intelectual de omul din secolele trecute. El se găseşte doar în condiţii diferite.

În sfîrşit, este evident că „democraţia" care domneşte în mai multe ţări occidentale (ea se socoteşte un regim fără clase) rămîne departe de egalitatea visată de revoluţia din 1789. Pentru a asigura „reproducerea", multe tipuri de educaţie corespund încă diferitelor medii sociale.

Într-o primă aproximare, aderăm la opiniile lui M. Reuchlin[5], care scrie:

„A ajuta pe individ să realizeze într-un mod oarecare, printre multe alte moduri posibile, o parte din nenumăratele potenţiale de care dispune, făcînd mai bogate şi mai bine structurate interacţiunile cu mediul lui de viaţă, în limitele impuse inevitabil de orice viaţă socială, acesta ar putea fi obiectivul general ce s-ar putea atribui educaţiei."

2. Alegerea scopurilor educaţiei

Modelul procesului de selectare a scopurilor educaţiei propus de R. Tyler este astăzi cel mai răspîndit. Considerat în spiritul în care a fost conceput de autor şi nu textual, cum se întîmplă foarte des, acest model se dovedeşte util. R. Tyler stăruie efectiv că nu este vorba de o secvenţă fixă, ci de un ansamblu ale cărui elemente a trebuit să fie în cele din urmă luate fiecare în consideraţie: „Scopul analizei* noastre este acela de a oferi o imagine a elementelor care intervin într-un curriculum de învăţămînt şi a interrelaţiilor lor necesare."

---

[5] M. Reuchlin, *L'orientation scolaire*, Plan Europe 2000, 1970, p. 67.
* Autorul foloseşte termenul englez *rationale* (raţiune de a fi, expunere, analiză sau explicaţie raţională). (Nota trad.).

Înainte de a reproduce modelul lui R. Tyler, să examinăm împreună cu autorul ce factori crede el că trebuie luați în considerare pentru a descoperi obiectivele educației[6].

a) *Analiza societății.*

„În condiții de egalitate a tuturor celorlalți factori, este necesar să-i învățăm pe elevi comportamentele, modalitățile de a gîndi și acționa care au o valoare în societatea noastră și ajută individul să devină un adevărat membru al ei."

Ce competențe pretinde societatea de la membrii săi? Care sînt îndeosebi caracteristicile în ceea ce privește sănătatea, familia, folosirea timpului liber, munca, religia, problemele civice?

Poziția este deci utilitaristă, funcțională. Ea este armonizată cu un considerent metodologic ce tinde să evite neconcordanța dintre școală și viață. „Pe cît posibil, învățămîntul ar trebui să fie planificat în așa fel încît etapele inițiale ale învățării să fie parcurse sub conducerea școlii, dar această învățare să continue și să fie consolidată în afara școlii."

b) *Cel ce studiază.* Studierea trebuințelor și a intereselor elevilor depinde de obiectivele posibile.

Există trebuințe în domeniile intelectual, afectiv, fizic. Ele sînt forțele motrice ale intereselor.

În societatea noastră, jocul trebuințelor și al intereselor este limitat de anumite norme. De exemplu:

— interesul manifestat pentru explorarea spațială poate contribui la atingerea unei întregi serii de obiective pozitive;

— dimpotrivă, interesul pentru pornografie nu va fi încurajat.

Pe plan direct școlar, este necesar să se determine, pe de o parte, carențele învățării (ce lipsuri împiedică elevii să progreseze?), iar pe de altă parte, predispoziția* (ce obiectiv este dispus elevul să urmărească?).

În sfîrșit, înainte de a stabili un obiectiv se va verifica dacă el nu a fost deja urmărit și atins.

c) *Conținuturile.* Întrebarea esențială care se pune aici este: ce ar trebui să știe toți membrii societății și ce cunoștințe vor fi rezervate specialiștilor?

---

[6] R. W. Tyler, *Some Persistent Questions on the Defining of Objectives*, in C. Lindvall, Ed., *Defining Educational Objectives*, University of Pittsburgh Press, 1967.

R. W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University Press, 1950.

* În original, *readiness*; promptitudine, bunăvoință, ușurință etc. (Nota trad.).

Știința evoluează rapid și multe progrese și descoperiri rămîn necunoscute profesorilor. Totuși, dacă societatea consideră, de pildă, că membrii săi trebuie să cunoască matematica pentru a o pune în slujba activității cotidiene, trebuie să se studieze acea ramură a matematicii care slujește cel mai bine pe omul contemporan.

După aceste trei tipuri de analiză ne găsim în fața unui mare număr de obiective mai mult sau mai puțin vagi, care trebuie triate. Filozofia și psihologia constituie sitele care permit ca ele să fie clasificate în ordinea importanței și a accesibilității.

d) *Controlul compatibilității cu filozofia educației la care aderăm.* Acest factor este, evident, decisiv. Căror valori le acordăm importanță? Obiectivele care încep să se contureze la capătul celor trei analize precedente sînt oare compatibile cu aceste valori?

Tyler a fost criticat adesea tocmai în legătură cu locul acestui factor. Nu cumva teoria ar trebui pusă pe primul plan? Vom vedea cum justifică Goodlad această revendicare. În fapt, R. Tyler se alătură lui Durkheim atunci cînd postulează, cel puțin implicit, că societatea este aceea care comandă valorile și nu invers; acesta este motivul pentru care el pune societatea pe primul plan în modelul lui.

e) *Controlul compatibilității cu teoria* learning*-ului* la care aderăm.* Obiectivele vor diferi profund după modul cum căutăm să transmitem cunoștințe deja stabilite sau să creăm o înțelegere a lumii care merge din problemă în problemă, în care fiecare lecție ajunge la o situație deschisă, la o cercetare nouă de întreprins.

Firește, sîntem de acord asupra fondului, dar expresia „teoria învățării" pare inadecvată. Aici este vorba de concepția despre cultură. Cu deosebire, teoria neobehavioristă a învățării se aplică tuturor tipurilor de cultură: numai situațiile și întăririle *operante* variază.

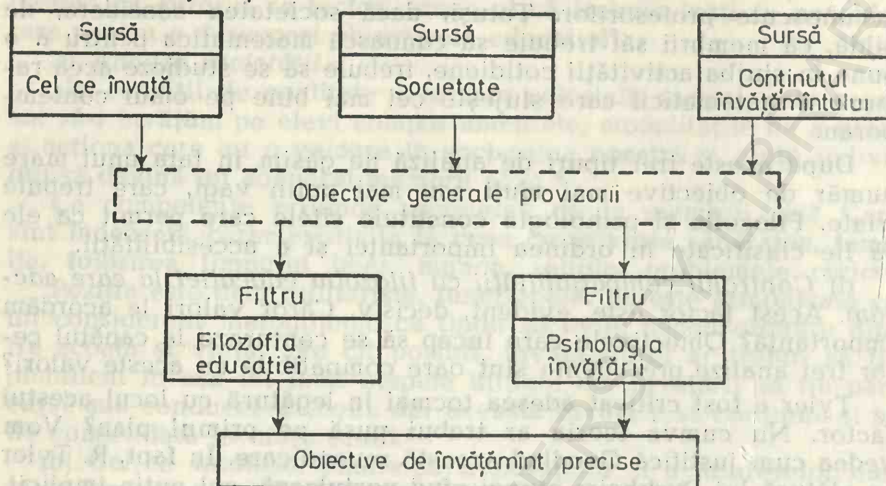
Pare deci nimerit să modificăm modelul unind în aceeași celulă filozofia și concepția despre cultură, fapt care va permite să se rezerve cel de al doilea termen aspectului psihologic propriu-zis: luarea în considerare a stadiului de dezvoltare etc.

Ne-am referit deja la criticile pe care le-a întîmpinat acest model și la răspunsul lui Tyler.

---

* Autorul preferă termenul englez *learning* (învățare), așa cum, atunci cînd este cazul, preferă termenul *learner* (cel ce învață). În restul lucrării vom întîlni frecvent astfel de situații, care vor fi interpretate în raport cu contextul. (Nota trad.)

Modelul lui R. Tyler pentru selectarea obiectivelor[7]



Critica formulată de J. Goodlad[8] pare totuși mai întemeiată decît celelalte: Goodlad stăruie asupra intervenției valorilor la fiecare etapă.

J. Goodlad propune să se aibă în vedere în primul rînd valorile (definite drept convingeri că ceva este bun sau rău, de dorit sau indezirabil). Din valori ar decurge scopurile, din scopuri — obiectivele, iar din obiective — organizarea situațiilor de învățare. Se pot produce devieri cu ocazia trecerii de la valori la scopuri și de la scopuri la obiective. Cînd intervin filtrele (filozofia și psihologia) prevăzute de Tyler — dacă urmăm cronologia modelului său — pot să se fi produs deja multe „alunecări". În realitate, filozofia intervine imediat.

„Valorile și pozițiile filozofice intervin inevitabil la toate stadiile conceperii unui curriculum: înainte de a ajunge la trecerea prin filtru propusă de Tyler, multe posibilități vor fi fost deja înlăturate, conștient sau inconștient. De aceea recomandăm verificări asemănătoare cu trecerea prin filtru a lui Tyler în cazul tuturor deciziilor importante, pentru ca selectarea scopurilor

---

[7] R. W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University Press, 1950.

[8] J. Goodlad, *The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction*, Los Angeles, Institute for Development of Educational Activities, University of California, 1966.

și a mijloacelor să rămînă compatibilă — cel puțin *in spe** — cu valorile adoptate inițial (...). Elaborarea programelor școlare pretinde ca valorile și datele obiective să fie așezate întotdeauna pe picior de egalitate."[9]

În aceste condiții, un text elaborat de *School Mathematics Study Group* oferă un exemplu destul de edificator pentru a îndreptăți un citat lung[10]:

„Oricine preconizează obiective specifice pentru predarea matematicii trebuie să se aștepte la întrebarea: „Pentru ce?". Răspunsul începe cu un „Pentru că", apoi continuă în două moduri diferite. Primul mod este de genul: „Realizarea acestui obiectiv este în sine un lucru bun." Al doilea mod este de genul: „Învățarea acestei teme este necesară pentru a putea aborda și alta."

Veți observa că primul tip de răspuns exprimă o judecată de valoare, în vreme ce al doilea este afirmarea unui fapt. Or, dacă doi indivizi nu sînt de acord în privința unei aceleiași judecăți de valoare, nu există cale rațională de a rezolva contradicția; trebuie să ne mărginim a lua notă că opiniile diferă. Dimpotrivă, divergențele ce apar în afirmarea faptelor pot fi examinate empiric.

Se dovedește deci că definirea unui obiectiv este incompletă dacă ea nu este însoțită de motivul pentru care obiectivul în cauză a fost ales.

Multe ansambluri de obiective, mai ales dintre cele comportamentale publicate recent, prezintă deficiențe grave pentru că ele nu precizează motivul.

E greu să caracterizezi mai bine intervenția valorilor, cu atît mai mult cu cît — *S.M.S.G.* nu o subliniază —, dacă alegerea axiologică n-a intervenit, problema de fapt (în cazul de față definirea condițiilor prealabile necesare pentru trecerea la învățarea anumitor teme), nici nu va mai avea ocazia să se pună. Căci nici nu se va mai ști măcar ce trebuie să se predea.

S-ar putea, firește, obiecta că unii profesori predau fără să-și pună atare întrebări. Așa este, însă alții, pe care ei îi urmează orbește, și le-au pus atunci în locul lor.

În acest moment am dori să ne precizăm, cel puțin provizoriu, poziția în felul următor:

1. Educația formalizată fiind fiica unei societăți înainte de a deveni un agent de transformare, analiza exigențelor societății-mame constituie prima etapă a definirii scopurilor educației.

2. Dar societatea existînd pentru om și nu invers, omul deține întîietatea. Această prioritate este limitată de prioritatea altora.

---

* În limba latină: *in spe*: (eveniment) așteptat, sperat, dorit. (Nota trad.)

[9] J. Goodlad, *The Development ..., op. cit.*, p. 28.

[10] *An S.M.S.G. Statement on Objectives in Mathematics Education*, Newsletter, nr. 38, p. 17.

Aşa cum o vădeşte recenta *Cartă a şcolii pluraliste*, este necesar să „se realizeze în fiecare împrejurare sinteza intereselor tuturor prin acceptarea inevitabilelor constrîngeri ale oricărei vieţi pluraliste"[11].

În fapt, aşa cum aminteşte în legătură cu aceasta M. Reuchlin, afirmaţia că educaţia are ca scop dezvoltarea întregului potenţial al individului reprezintă un slogan de două ori înşelător[12]:

a) Mai înainte de orice, nu pare că am fi în stare, cel puţin în clipa de faţă, să identificăm cu subtilitate acest potenţial.

b) Chiar dacă am putea s-o facem, este îndoielnic că o viaţă de om ar ajunge pentru a dezvolta întregul potenţial de care dispun cei mai mulţi oameni.

c) În atare condiţii este oare indispensabil, chiar dacă nu am considera decît individul, să dezvoltăm nemotivat întregul potenţial? M. Reuchlin trasează clar limita: „. . . un obiectiv educativ utilitar se poate găsi întotdeauna în dezacord cu realizarea potenţialului individual, şi atunci ar trebui să fie sacrificat. Trebuie să fim conştienţi că această prioritate acordată culturii gratuite este o valoare veche în istoria educaţiei".

d) În sfîrşit, „deplina înflorire a fiecărui individ este oare în mod necesar compatibilă cu edificarea unei societăţi care respectă libertatea şi demnitatea oricui . . .?" Nimic nu este mai puţin sigur. Va fi deci necesar să se efectueze unele opţiuni în momentul cînd educaţiei i se vor atribui scopuri.

3. În orice moment istoric al umanităţii există în mod obiectiv o anumită cantitate de cunoştinţe. Ştiinţa a atins astăzi asemenea dimensiuni, încît nu mai poate fi asimilată în întregime de un singur individ. Iar în cazul acesta trebuie să apelăm la opţiuni. În faţa acestor trei date: o societate, indivizi şi o masă de cunoştinţe, cum se poate realiza o opţiune, mai exact o serie de opţiuni care să se îmbine? Aici este locul în care axiologia va juca din plin un rol perfect delimitat de A. Clausse.

Într-un prim stadiu, se va opta pentru una din cele două orientări generale posibile, iar decizia se va reflecta asupra întregului rest. Această decizie este iraţională, dar nu se va sustrage totuşi determinismului cultural.

„. . . nu există decît două moduri fundamentale de a considera viaţa, două concepţii despre om şi despre destinul său.

---

[11] Ligue de l'enseignement, *Charte de l'école pluraliste*, Bruxelles, 1973, p. 3.

[12] M. Reuchlin, *L'orientation scolaire, op. cit.*, p. 64—65.

Într-un prim ansamblu de concepţii filozofice, găsim toate sistemele, toate epistemologiile şi toate eticile care fixează omul într-o poziţie conformă cu un plan raţional considerat ca imuabil şi exterior (...); ele atribuie omului ca atare, în lume, fiecărui grup social, fiecărei categorii, fiecărui individ în societate, un loc, o semnificaţie şi o funcţie (...); ele au în comun faptul că nu se încred în om, pe care îl consideră ca pe un veşnic minor incapabil de a-şi asigura propriul destin.

Acestor concepţii li se opun altele, prin definiţie revoluţionare, pentru care omul este o istorie care se elaborează, care aşază scopul suprem al omului în el însuşi, adică în fiecare individ şi în toţi indivizii fără deosebire. Ambiţia lor este de a elibera făptura omenească de toate constrîngerile, de a-i permite să înflorească în toată amploarea unei personalităţi progresiv dezvoltate în cursul istoriei. Ele consideră că este cazul să dăm omului şi numai omului dreptul de a dispune de destinul său (...).

În fapt, filozofia nu este „decît unul din termeni, unul din aspectele unui vast complex cultural ce exprimă la un moment dat şi în circumstanţe date sinteza unui tip de viaţă şi de gîndire propriu unui tip de civilizaţie."[13]

Dacă filozofia nu este „decît unul din termenii unui ... complex cultural" echilibrat, ea este cu necesitate compatibilă cu acest complex. Şi, într-adevăr, se constată că în culturile statice, închise, domină permanenţa, în vreme ce filozofiile umaniste, pragmatice, caracterizează culturile cu dominantă dinamică.

Aşa cum s-a văzut la începutul capitolului, trăim astăzi într-o cultură hibridă, în care coexistenţa celor două tipuri de filozofii se explică şi se justifică perfect. De aici necesitatea unei prime opţiuni înainte de a defini scopurile educaţiei.

Dar la nivelul scopurilor, această alegere primă atrage imediat alta. Filozofiile permanentiste vor concepe că a cultiva copilul înseamnă a-l integra într-o cultură a unei lumi statice şi deci a-l iniţia în adevăruri sau în cunoştinţe deja elaborate şi despre care s-a spus ultimul cuvînt. Dimpotrivă, opţiunea umanistă vede în cultură un act dinamic, cucerire a mediului şi construire continuă a cunoaşterii şi adevărului, definită ca adecvare momentană a gîndirii la acţiunea eficientă.

Această unitate a primei alegeri

Filozofie nonumanistă Societate statică Cunoaştere finită	Filozofie umanistă Societate dinamică Cunoaştere în devenire

[13] A. Clausse, *Pédagogie rationaliste*, Paris, P.U.F., 1968, p. 8—9.

justifică pe deplin, credem, concentrarea tuturor aspectelor amintite în acelaşi filtru: axiologie-epistemologie. Modelul lui Tyler rămîne deci valid prin intermediul observaţiei lui Goodlad: axiologia intervine în fiecare moment.

Dar nu încape îndoială că este timpul să vedem cum se traduc toate acestea în ordinea concretului.

În documentele pregătitoare ale întemeierii I.C.O. *(International Curriculum Organization)** găsim o observaţie semnificativă:

„Se vorbeşte mult de studierea informaţiilor privitoare la factorii economici şi sociali, de precizarea caracteristicilor copiilor şi adolescenţilor, de precizarea progreselor cunoştinţelor noastre pentru a determina scopurile cele mai adecvate instrucţiei elementare şi secundare. Dar retorica ascunde faptul că o muncă sistematică de acest gen a fost relativ puţin prestată, chiar la un nivel de expertiză destul de scăzut."[14]

În fapt, dacă vrem să fim eficienţi şi în acelaşi timp democraţi, este necesar să stabilim cît mai repede adevăratele „Caiete de sarcini culturale" pentru viitorii ani şi să creăm totodată mecanismele care permit revizuirea lor permanentă.

Grupuri compuse din filozofi, eticieni, sociologi, medici, psihologi, ecologi şi pedagogi ar studia valorile adoptate în diversele subculturi care compun o naţiune. Ajutaţi de futurologi şi de tehnologi, ei ar încerca de asemenea să prevadă valorile care vor îndruma viitorul. În acest domeniu ar trebui să se emită mai multe ipoteze de bază şi toţi cei amintiţi s-ar strădui să prevadă consecinţele lor.[15]

O chestiune capitală şi prea des evitată: solidaritatea umană, ideal universală, nu e posibilă decît dacă un număr de valori fundamentale pot fi acceptate de toţi. Care sînt ele astăzi? Fără îndoială că valorile respective, dacă există, trebuie să ducă la scopuri de primă importanţă pentru educaţie.

Alături de aceste valori comune, probabil puţin numeroase, s-ar găsi o întreagă gamă de altele, care, într-o perspectivă autentic pluralistă, ar fi în aceeaşi măsură respectate şi dintre care fiecare individ sau grup ar alege după dorinţă.

Pluralismul trebuie să pătrundă în şcoală mult mai adînc decît azi. Acest scop nu va fi cu adevărat atins decît dacă, pe lîngă

---

* Organizaţia internaţională pentru curriculum. (Nota trad.).
[14] I.C.O., Paris, 1972, p. 22.
[15] Este, de exemplu, ceea ce face actualmente proiectul *Europe 2000*.

adevărurile generale pe care le-am menționat mai înainte, se vor efectua și analize socio-tehnice ale stilurilor de viață.

Așa cum arată J. Raven[16], analizele ar dezvălui:

— ce cunoștințe și ce configurații de gîndire, de sentimente și de acțiuni se asociază succesului în diversele profesiuni;

— ce achiziții educative se asociază diferitelor moduri de viață producînd diferite configurații de satisfacții și frustrări.

Pornind de la aceste date s-ar naște un nou tip de orientare, în care elevul ar fi informat asupra consecințelor posibile, pozitive sau negative, ale programelor educative oferite.

Aproape întotdeauna, educația este concepută ca și cum nu ar exista efectiv decît o singură gamă de valori vrednice de sprijinul oficial (adesea, valorile unei anumite burghezii), atunci cînd ar trebui să fie cu totul altfel.

Această reformă fundamentală presupune că scopurile educației sînt clar explicitate și anunțate și că părțile interesate își pot manifesta acordul sau dezacordul asupra factorilor care vor contribui la modelarea vieții lor prezente sau viitoare. De prea multe ori, educația își arogă dreptul de a decide în locul celor interesați în primul rînd. Referindu-se la un text în care H. Janne distinge două mari tipuri de oameni: cei pe care un echilibru social fără istorie îi face să se simtă în siguranță și cei care acceptă riscul și aventura într-un sistem social supus criticii, M. Reuchlin se întreabă dacă avem dreptul să impunem unui individ riscul și efortul, cîtă vreme el preferă siguranța[17]. Cu alte cuvinte, avem noi oare dreptul să hotărîm în locul altuia ce trebuie să facă el pentru a fi fericit?

Se pare că nu, cu atît mai mult cu cît concepem în prea mare măsură fericirea altora în funcție de ceea ce dorim noi înșine să impunem sau să salvăm. Aceasta este, în fapt, situația pe care o denunță analiza instituțională[18].

„Uzina are ca funcție producția automobilelor sau a gazului natural; dar în primul rînd are funcția de a produce un profit (...). La fel, școala are funcția de a pregăti tineretul pentru viața profesională, de a oferi o cultură generală etc.; dar ea are mai întîi funcția de a determina interiorizarea normelor oficiale ale muncii exploatate, ale familiei creștine, ale statului burghez.

---

[16] J. Raven și R. Handy, *Education in the Last Quarter of 2oth Century. Affective Education (or the Second Three R's in Education)*, Budapesta, Comunicare la Colocviul I.E.A., 1971 (multiplicată).

[17] M. Reuchlin, *L'orientation scolaire, op. cit.*, p. 63.

[18] R. Lourau, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Editions de Minuit, 1970, p. 13—14.

La şcoală, elevul învaţă să-şi însuşească şi modelul uzinei. La şcoală, în uzină, subiectul în cauză învaţă să „se înjosească" în faţa superiorilor şi după aceea, sau eventual, învaţă acolo o meserie."

Conţinuturile pe care P. Castelain şi colegii lui le numesc obiect formal de învăţămînt[19] ar trebui să figureze şi ele în caiete de sarcini speciale, care le-ar indica şi le-ar justifica din două puncte de vedere: al relaţiei cu scopurile educaţiei şi al logicii interne a materiei.

Prin tradiţie, programele şcolare constau aproape exclusiv din liste detaliate de teme, ceea ce poate crea impresia că alegerea lor a fost făcută în condiţii foarte riguroase.

În realitate, a programă este rar elaborată după o analiză pătrunzătoare a conţinutului în relaţia sa cu obiectivele.

P. Castelain şi colegii săi, de la care împrumutăm aspectele esenţiale ale observaţiilor ce urmează, constată cu îndreptăţire că selecţia temelor destinate să reprezinte un acelaşi obiect formal este comandată de opinii arbitrare: acelaşi titlu de curs nu ascunde oare conţinuturi uneori foarte diferite, după profesorul care ţine cursul respectiv?

Această „personalizare" nu este numaidecît condamnabilă, cu atît mai mult cu cît caracteristicile proprii ale elevilor şi ale situaţiei pot juca şi ele un rol. Dar este necesar să clarificăm şi să explicităm motivele opţiunilor.

Un obiectiv de învăţămînt priveşte un conţinut (obiect formal); presupune şi implică comportamente personale şi interpersonale ale elevilor, care se produc în condiţii concrete.

P. Castelain şi colaboratorii lui consacră observaţii interesante conţinutului (obiectul formal) activităţilor pedagogice, care a fost fără îndoială cu exagerare preferat în trecut (ceea ce nu înseamnă că era ales în mod judicios), dar care, din această cauză, nu trebuie neglijat astăzi.

Mai întîi, este necesar să ne referim la obiectivele generale ale educaţiei şi „să întocmim lista unităţilor de obiect formal de învăţămînt, considerate ca indispensabile pentru realizarea acestor obiective[20]".

După acest prim pas şi înăuntrul limitelor stabilite, un conţinut (sau obiectiv formal) dat va fi dozat şi ordonat după două

[19] P. Castelain, R. Delhez, J. Jadot, M. Lenoble, J. F. Vaes, D. Van Den Hove, *L'éluctable métamorphose. Essai sur la démarche pédagogique*, Bruxelles, Vander, 1971.

[20] Ibid., p. 103.

coordonate: *analiza logică sau obiectivă a materiei* şi, ţinînd seama de marile constrîngeri dezvăluite de această analiză, *structurarea subiectivă* determinată de *motive personale sau pedagogice*.

Analiza obiectivă (în care specialiştii în materiile de învăţămînt joacă un rol important) permite recunoaşterea *unităţilor de obiect formal* şi a legăturilor lor logice; acestea ar trebui mai cu seamă să dezvăluie anteriorităţile necesare, adică achiziţiile critice, care constituie constrîngeri (teoretice dacă nu absolute) ale programelor.

Profesorii dispun de o dublă libertate înăuntrul acestor limite:

— să structureze potrivit cu „viziunea lor personală despre materie";

— să structureze potrivit cu situaţia pedagogică specială în care se află.

Dar, o repetăm împreună cu autorii lucrării *„L'éluctable métamorphose"*, motivele unei structurări date vor fi întotdeauna explicitate.

Avantajele unei atare clarificări sînt considerabile: o mai bună percepere a obiectivelor de către elevi, o coordonare şi o înlănţuire mai uşor practicabilă a activităţilor profesorilor, eliminarea periodică a unităţilor de conţinut care şi-au pierdut raţiunea de a mai figura în programă, evitarea repetărilor anoste şi inutile la diferitele niveluri ale şcolarităţii.

3. Două exemple de evoluţie a scopurilor

După ce am propus un model general de definire a obiectivelor educaţiei, nu este de prisos să aruncăm o scurtă privire înapoi.

Vom examina mai întîi ce scopuri au fost propuse liceelor franceze în cursul ultimului secol. După aceea vom rezuma evoluţia obiectivelor atribuite învăţămîntului primar belgian.

Vom face imediat două constatări:

1. În cursul timpului, obiectivele educaţiei nu se succed într-o ascensiune liniară şi continuă spre un ideal psihologic sau cultural. Linia este, dimpotrivă, sinuoasă şi întoarcerile în urmă nu lipsesc. Regăsim astfel un nou exemplu al unei observaţii fundamentale deseori ilustrată de A. Clausse.

2. Sub imprecizia formulărilor se ascund intenţii precise, opţiuni ale puterii politice.

I. SCOPURILE URMĂRITE DE LICEELE FRANCEZE (1860—1960)

Un studiu al fluctuației scopurilor în liceele franceze, așa cum apar ele în discursurile ținute cu ocazia împărțirii premiilor, i-l datorăm lui V. Isambert-Jamati[21].

Sursa se dovedește foarte bogată, căci ne dăm seama că aceste discursuri „se situează aproape constant la un nivel teleologic. Elevilor li se spune pentru ce frecventează ei liceul, părinților, pentru ce își duc copiii la școală, profesorilor, pentru ce predau".

„La început, notează mai departe V. Isambert-Jamati, nu am exclus posibilitatea unei foarte accentuate permanențe a scopurilor urmărite. Or, pe nici una din dimensiunile analizei nu există practic stabilitate. Nu am găsit „o evoluție liniară, anumite scopuri ale educației, necunoscute cu un secol în urmă, făcîndu-și încet drum pentru a apărea astăzi în primele rînduri și, mai sistematic, o anumită concepție «modernă» a învățămîntului substituindu-se progresiv, în licee, unei concepții tradiționale. (...) Trebuie să vorbim mai curînd de fluctuație decît de evoluție" (p. 20—21).

Planul de analiză a conținutului adoptat de autor cuprinde două aspecte: transformarea ce trebuie produsă în elev și obiectivele ce trebuie făcute cunoscute, care pot fi considerate ca mijloace de a realiza această transformare.

Marile transformări ce trebuie produse sînt în număr de cinci. Le vom da o numerotare fixă, pentru că vom întocmi apoi un tablou recapitulativ care arată fluctuațiile obiectivelor pe momente.

Transformări	*Mijloace*
1. Participarea la valori supreme, universale, exterioare omului.	Lectura operelor marilor scriitori. Cultură „generală", adică abstractă, care se sustrage contingențelor cu realitatea.
2. Integrarea în clasa socială superioară.	Cultură „generală", formarea specializată fiind rezervată claselor populare.
3. Rafinament intelectual căutat pentru el însuși	Cultivarea tuturor facultăților pentru a forma un așa-zis „om cu minte aleasă".

[21] V. Isambert-Jamati, *Crises de la société. Crises de l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1970.

4. Exercițiul mecanismelor operatorii.	Gimnastică intelectuală care să asigure rigoarea judecății, capacitatea de a înțelege și de a ordona cunoștințele, de a generaliza.
5. Cucerirea mijloacelor de a transforma lumea externă.	A învăța să domini natura și oamenii.

Temele pe care școala își propune să le facă cunoscute elevilor sînt:

a. Oamenii din trecut și înfăptuirile lor.

b. Oamenii contemporani.

c. Natura umană, eternă și universală.

d. Natura.

Fluctuația obiectivelor

1860—1870	Liceu destinat elitei (Napoleon al III-lea)	1—2—3—4—5
1876—1885	Căderea imperiului. Republica.	5—2—3—4—1
1896—1905	Entuziasm laic într-o lume în transformare accelerată.	5—4—3—2
1906—1930	Războiul și epoca postbelică. Gratuitatea culturii în licee (individualism), elementele de cultură predate fiind rezervate studiilor „moderne".	3—4—2—5—1
1931—1940	Gratuitatea liceelor. Populația școlară amestecată (despre care nu se știe ce va face mai tîrziu, nici spre ce clasă socială trebuie să se îndrepte).	4—3—/—1—5 dezvoltarea spiritului critic
1946—1960	Finalitățile intelectuale scoase în relief. Gaullismul.	3—2—4—/—5 spirit critic

Pe durata unui secol, cultura realistă, destinată să cucerească mediul, nu este adusă în primul plan decît pentru mai puțin de o treime din timp, iar această înaintare a realismului coincide cu marele avînt al laicismului.

Cele două diagrame care urmează, luate din lucrarea lui V. Isambert-Jamati, ni se par frapante.

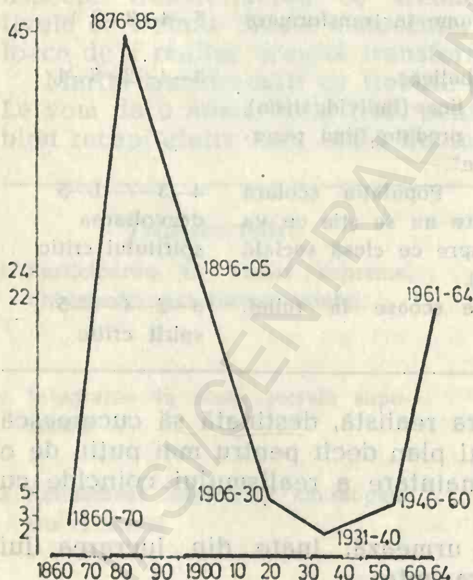
Amintim că V. Isambert-Jamati nu explorează decît discursurile ținute cu ocazia distribuirii premiilor și nu pretinde că în fe-

	1860–1870	1871–75	1876–1885	1886–90	1891–95	1896–1905	1906–1930	1931–1940	1946–1960	1961–64
1	V.S.	V.S.	T.M.	M.O.	C.S.	T.M.	R.G.	M.O.	R.G.	T.M.
2	C.S.	M.O.	C.S.	C.S.	V.S.	M.O.	M.O.	R.G.	C.S.	R.G.
3	R.G.	T.M.	R.G.	R.G.	R.G.	R.G.	C.S.	T.M.	M.O.	C.S.
4	M.O.	R.G.	M.O.	T.M.	T.M.	C.S.	T.M.	C.S.	T.M.	M.O.
5.	T.M.	C.S.	V.S.	V.S.	M.O.	V.S.	V.S.	V.S.	V.S.	V.S.

V.S.: Participarea la valorile supreme
C.S.: Integrarea în clasa socială superioară
R.G.: Rafinament intelectual gratuit
M.O.: Exercițiul mecanismelor operatorii
T.M.: Achiziția mijloacelor de transformare a lumii externe

lul acesta ne oferă un eșantion al întregii literaturi pedagogice. Totuși, două observații se impun cu autoritate:

1. Obiectivele urmărite sau cel puțin propuse își găsesc sursa în opțiuni filozofice și politice și nu într-o analiză a lumii în schimbare. Obiectivele liceelor franceze din 1860 pînă în 1960 sînt, mai înainte de orice, obiectivele unei clase sociale.



Achizița mijloacelor de transformare a lumii externe

2. Chiar dacă persoanele însărcinate să țină discursurile (profesori începători sau experimentați, părinți, președinți ai unor asociații de foști elevi etc.) nu pot pretinde că oglindesc modul general de a gîndi, avem dreptul să credem că poziția lor nu se opune opțiunilor fundamentale ale auditorilor. În epoca rostirii discursurilor, contestațiile erau rare, ele fiind formulate mai mult în ședințele academice decît în altă parte . . .

II. SCOPURILE ÎNVĂŢĂMÎNTULUI PRIMAR BELGIAN (1897—1973)

Un extras al obiectivelor generale atribuite învăţămîntului primar belgian din anul 1897 pînă în 1973[22] arată un progres izbitor: cîtă vreme în 1897 obiectivele sînt exprimate în nouă rînduri de text, cele 32 de pagini următoare vorbind doar despre materie, despre mijloacele de învăţămînt şi despre regulamente, proporţia se modifică pe încetul, pentru a ajunge, în 1973, la o broşură consacrată exclusiv opţiunilor şi obiectivelor generale.

1897 *Obiective cognitive*

1. Trezirea constantă a spiritului de observaţie, a gîndirii şi a invenţiei.
2. A obişnui copiii să-şi exprime simplu, dar corect, observaţiile şi judecăţile proprii.

Obiective afective

1. Insuflarea principiilor moralei.
2. Insuflarea sentimentului datoriei, al dragostei de patrie, al respectului faţă de instituţiile naţionale, al ataşamentului pentru libertăţile constituţionale.
3. A obişnui copiii să respecte regulile bunei-cuviinţe.

1922 *Obiective cognitive:* Aceleaşi ca în 1897.

Obiective efective.

1. 2. 3. Ca în 1897.
4. A face pe copii să-şi însuşească deprinderile de curăţenie, ordine, economie, cumpătare.

---

[22] Ministère de l'intérieur et de l'instruction publique, *Règlement et programme-type*, Namur, Wesmael-Charlier, 1897, pp. 1—2.

Ministère des sciences et des arts, *Règlement-type et programme-type des écoles primaires*, Namur, Wesmael-Charlier, 1922.

Ministère de l'instruction publique, *Plan d'études et instructions pédagogiques pour les trois premiers degrés des écoles primaires et des classes d'application annexées aux écoles normales et pour les sections préparatoires des écoles moyennes*, Bruxelles, Moniteur belge, 1936.

Ministère de l'instruction publique, *Plan d'études et instructions pédagogiques pour les trois premiers degrés des écoles primaires et des classes d'applications annexées aux écoles normales et pour les sections préparatoires des écoles moyennes*, Bruxelles, Ministère de l'instruction publique, 1957.

Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, *Eduquer pour le monde de demain, la rénovation de l'enseignement primaire*, Bruxelles, Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, 1973.

Începînd din 1936, programele pe discipline cuprind unele formulări de obiective. Nu am reţinut totuşi decît declaraţiile de principiu din preambulul programelor. Altminteri, comparaţia cu anul 1973 ar fi fost imposibilă.

5. Insuflarea sentimentelor de deferență față de oameni, de bunătate față de animale și de respect pentru plantații și monumentele publice.
6. Pregătirea cît mai completă pentru viitorul lor ca oameni și cetățeni.
7. Stabilirea concordanței dintre libera dezvoltare a personalității și necesitatea unei educații colective.

1936 *Obiective cognitive*

1. A da copiilor noștri un bagaj solid de cunoștințe și a nu-i mai lăsa să ignoreze noțiunile fundamentale și mecanismele elementare.
2. A da copiilor noștri un anumit ansamblu de cunoștințe considerate ca indispensabile în cursul vieții.
3. A-i face să-și însușească tehnici și să-și creeze automatisme.
4. Formarea mecanismelor gîndirii și ale exprimării ei prin limbaj.
5. A învăța copiii să-și exprime liber și corect ideile juste și personale.
6. A învăța elevii să înțeleagă ceea ce citesc pentru prima dată și a-i deprinde să-și îndrepte judecata spre înțelegerea textului.
7. Predarea gramaticii propriu-zise va tinde mai ales spre cultivarea limbii...
8. A învăța copiii să calculeze repede și exact.
9. A le insufla capacitatea de a examina critic cunoștințele, tehnicile și comportamentele, capacitatea de a dobîndi altele și de a efectua restructurări și sinteze originale.

Obiective afective

1. Exercitarea unei acțiuni educative, stimularea intereselor, descoperirea valorilor, determinarea eliberării spirituale și a înnobilării sufletului.
2. Pregătirea copiilor noștri în vederea autoguvernării gîndirii și conduitei proprii.

1957 Ca și în 1936.

1973 N.B. Se observă o tendință netă de fuzionare a obiectivelor cognitive cu cele afective. Repartiția prezentată mai jos este deci arbitrară. Am condensat la maximum exprimarea obiectivelor.

Obiective cognitive

1. A învăța elevii să-și construiască instrumentele de muncă intelectuală.
2. Lărgirea perspectivelor spre cultura generală și spre valorile școlii paralele.
3. Pregătirea continuării studiilor.
4. Promovarea activităților din ce în ce mai științifice în raport cu dezvoltarea...
5. Abordarea educației permanente.
6. Cucerirea acelui excelent instrument de cunoaștere, de comunicare și de interacțiune socială care este limba.
7. A învăța elevii să exploreze prin gîndire laterală.

Obiective afective

1. Formarea adulților pentru ziua de mîine.
2. A explora, a cuceri, a construi mediul și a se construi construindu-l.
3. A făuri capacitatea de a accepta și orienta schimbul.
4. A dezvolta puterea de cuprindere a minții, curiozitatea, plăcerea și nevoia de a învăța, aptitudinea de a înțelege o problemă, de a-i defini datele, de a-i găsi o soluție; a ști să-ți structurezi cunoștințele.
5. Dezvoltarea persoanei: afirmarea de sine, exprimarea și acțiunea, participarea la elaborarea culturii și la construirea unei civilizații.
6. A face pe copil să trăiască clipa prezentă.
7. Cucerirea unui echilibru afectiv durabil.
8. Sprijinirea dezvoltării intelectuale, afective, etice, sociale.
9. A sădi în fiecare sentimentul că este util.
10. Stimularea creativității, a gîndirii divergente, a libertății, a responsabilității, a facultății de a-și lua sarcini, de a se angaja.

Îmbogățirea perspectivei este atît de izbitoare, mai întîi în 1936 și mai ales în 1973, încît comentariul pare aproape inutil.

De asemenea, cu greu s-ar putea pune mai bine în lumină progresul umanismului în învățămîntul primar belgian. Cîtă vreme programele din 1897 și din 1922 se preocupă vădit de respectul ordinei stabilite, de însușirea virtuților burgheze, de atitudinea conformistă sau, dacă se preferă, convergentă, programele din 1973 marchează triumful omului, care rămîne, desigur, solidar cu grupul social, dar constată că i se acordă dreptul de a se dezvolta, de a se exprima, de a contesta.

Cu toate acestea, mai rămîne încă de străbătut un drum foarte lung. Ar trebui ca, într-adevăr, Planul pe 1973 să fie el însuşi precedat de cel puţin trei studii. Ele s-ar referi, respectiv:

1. La valorile adoptate şi la justificarea acestei adoptări.
2. La teoria psihologică a dezvoltării, care joacă rolul unui cadru de referinţă pentru programă.
3. La analiza sistematică şi prospectivă a trebuinţelor omului din viitoarele decenii — trebuinţe ce ţin de domeniul cunoştinţelor şi al deprinderilor[23] — şi la exigenţele interne ale achiziţiilor de făcut în acest scop (structura ramurilor ştiinţei).

4. Cine alege scopurile?

Într-un regim autoritar, răspunsul la întrebarea pusă pare evident: deţinătorii puterii.

Aceşti conducători nu iau niciodată decizii cu totul străine de nivelul de civilizaţie pe care l-au atins. Dar deciziile pot contrazice uneori tendinţele regimului. Portugalia lui Salazar ne oferă un exemplu recent.

Într-un regim democratic lucrurile sînt mai puţin clare, mai ales în era democraţiei prin delegarea puterii, care subzistă încă în multe state.

În acest caz, membrii unei naţiuni îşi deleagă puterile unor reprezentanţi pe care îi aleg mai mult sau mai puţin. Alegerea obiectivelor educaţiei rezultă, în atare condiţii, dintr-un compromis între reprezentanţii poporului, o birocraţie pe care poporul nu a ales-o, grupuri de presiune mai mult sau mai puţin oculte şi specialişti din unele domenii, care acţionează, cel puţin tacit, ca reprezentanţi ai corpului academic. Opinia publică joacă în atare situaţie un rol destul de confuz, greu de evaluat, dar probabil destul de şters.

Oricum, opţiunea puterii politice domină în continuare ansamblul.

În 1926, scopurile fundamentale ale învăţămîntului public sovietic au fost formulate astfel[24]:

---

[23] Dacă ajungem la decizii în materie de educaţie, trecem din domeniul prospectiv în domeniul normativ, riscînd să creăm condiţiile necesare realizării predicţiunii (efectul Rosenthal). Această dificultate pare inevitabilă, pentru că însăşi educarea în vederea disponibilităţii este o opţiune asupra viitorului.

[24] Cf. A. Sauvy, *L'accès à l'éducation au XXI[e] siècle*, Plan Europe 2000.

1. A contribui la dezvoltarea economiei naţionale.
2. A da maselor o educaţie politică şi socială.
3. A dezvolta culturile naţionale ale popoarelor Uniunii, baza culturii generale.

În 1938, obiectivele educaţiei în democraţia americană fac dovada unei situaţii politice foarte diferite. Punîndu-se problema de a şti ce caracterizează o persoană educată, comisia naţională *ad hoc* răspunde[25]:

Curiozitatea intelectuală: dorinţa de a învăţa.
Graiul: a vorbi clar limba maternă.
Cititul: a şti să citeşti eficient.
Numerele: rezolvarea problemelor de numărare şi de calcul.
Vedere şi auz: a şti să asculţi şi să observi.
Sănătate: înţelegerea faptelor fundamentale în materie de sănătate şi de boală.
Igiena vieţii: protecţia sănătăţii proprii şi a celor de care răspunzi.
Folosirea timpului liber: a fi spectator şi totodată participant în numeroase sporturi şi ocupaţii distractive.
Interese: a dispune de resursele intelectuale utilizabile în ocupaţiile din timpul liber.
Simţ estetic: a aprecia frumuseţea.
Caracter: a-ţi lua viaţa în propriile mîini.

Cine ar îndrăzni să afirme că această listă a fost elaborată într-un mod mai democratic sau mai puţin democratic decît cea de mai înainte?

În fapt, numai în stadiul democraţiei participării — stadiu la care democraţiile cele mai evoluate sînt doar pe cale să ajungă[26] — obiectivele par să poată exprima aspiraţiile tuturor celor interesaţi.

Desigur, niciodată toţi filozofii, politicienii, sociologii, părinţii, profesorii, elevii, oamenii de ştiinţă, patronii şi alţii nu vor alege aceleaşi scopuri. Vor trece încă multe decenii pînă cînd subtile modalităţi de discuţie, de arbitraj, de decizie vor găsi o formă satisfăcătoare şi eficientă. Totuşi, se pare că înaintăm ferm în această direcţie[27], fiind bine stabilit că în principiu nu poate fi vorba de a

---

[25] Educational Policies Commission, *The Purpose of Education in American Democracy*, Washington, N.E.A., 1938.

[26] În legătură cu aceasta, a se vedea: J. Raven, *Citizen and City in 2000 A. D.*, în „Social Studies. Irish Journal of Sociology", 2, 1973—1974, p. 337—358.

[27] Vezi în anexă: *Un model de bancă de obiective.*

suprima vreodată orice alegere și deci de a impune valori standardizate.

Prima dintre condițiile *sine qua non* ale acestei participări este o formulare a obiectivelor care permit o comunicare neechivocă.

5. Criterii pentru selectarea scopurilor

Cîtă vreme există o literatură abundentă asupra sursei obiectivelor, și întîlnim din ce în ce mai des considerații asupra participării la selecția lor, propunerile concrete privitoare la modul de selectare a obiectivelor sînt rare.

L. D'Hainaut[28] distinge patru criterii generale susceptibile de a orienta alegerea: cîmpul, accesibilitatea, valoarea și ecoul afectiv al obiectivului.

După ce am considerat separat aceste criterii, trebuie să examinăm de asemenea și interacțiunile lor, înainte de a lua o decizie:

— interacțiunea *cîmp×valoare* constituie un criteriu de utilitate;

— interacțiunea *utilitate/cost* constituie un criteriu economic;

— interacțiunea *utilitate×ecou afectiv* constituie un criteriu pedagogic.

Iată mai întîi un plan al sistemului propus de D'Hainaut:

1. Cîmpul unui obiectiv

Ansamblul situațiilor reale (și nu al exercițiilor) în care competența este utilă.

Componentele cîmpului

1.1. Domeniul unui obiectiv: ansamblul circumstanțelor în care el se aplică direct.
Exemplu: obiectivul „a ști să găsești produsul a două numere" aparține domeniului: „cunoscînd prețul unui kilogram și greutatea mărfii, să se calculeze prețul ei".

1.1.1. Dimensiunile domeniului.

1.1.1.1. Întinderea aplicațiilor posibile (domeniul operator).

1.1.1.1.1. Intern: posibilitatea de aplicare în ramura studiată.

[28] L. D'Hainaut, *Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif*, în Enseignement programmé, 1970, 11, p. 21—38.

1.1.1.1.2. Extern: util în diverse ramuri. Exemplu: utilizarea riglei de calcul.

1.1.1.2. Permanența (domeniul temporal).
Exemplu: o tehnică poate să nu aibă decît o durată scurtă de aplicare; predarea ei prezintă atunci mai puțină importanță decît predarea alteia.

1.1.1.2.1. Permanența conținutului.

1.1.1.2.2. Permanența achiziției. Permanența unui obiectiv trebuie să fie considerată și în funcție de durata achiziției (unele cunoștințe învățate se uită repede dacă păstrarea lor nu este stimulată).

1.1.1.3. Spațiul (domeniul spațial).
Învățarea istoriei principatului Liège privește un obiectiv mai limitat decît istoria universală.

1.2. Transferabilitatea.

1.2.1. Orizontală: ameliorează aptitudinea de a rezolva probleme.
Exemplu: algebra permite rezolvarea problemelor de fizică, de chimie etc.

1.2.2. Verticală: permite însușirea cunoștințelor mai complexe.
Exemplu: o anumită noțiune se cere a fi însușită înaintea alteia.

2. **Accesibilitatea unui obiectiv**

2.1. Costul.

2.2. Costul evaluat prin resurse umane.

2.3. Costul evaluat prin resurse materiale.

3. *Valoarea unui obiectiv*

3.1. Valoarea individuală.

3.1.1. Realizată într-un termen scurt (directă). Exemplu: ucenicia profesională.

3.1.2. Realizată într-un termen lung (indirectă). Exemplu: învățămîntul general.

3.2. Valoarea socială.

3.2.1. Realizată într-un termen scurt (directă).

3.2.2. Realizată într-un termen lung (indirectă).

3.3. Valoarea normativă.
Exemple:
Învăţarea ortografiei uzuale.
Alegerea unui obiectiv conform cu programa oficială.
3.4. Valoarea ierarhică.
Învăţarea care nu prezintă prin ea însăşi interes, însă permite să se ajungă la alta, care este importantă.

4. Ecoul afectiv al unui obiectiv.

4.1. Efectul asupra receptivităţii (asupra dorinţei de a i se preda cunoştinţe, asupra atenţiei, asupra capacităţii de observare).
4.2. Efectul asupra participării.
4.3. Efectul asupra stabilirii, organizării şi integrării valorilor.

Evident, nici o formulă matematică nu permite să combinăm toate aceste criterii într-un scor utilizabil pentru o selecţie autonomă a valorilor.

Evaluările pot fi totuşi reprezentate, după diverse criterii, sub forma unei scări ordinale şi o netă prioritate ar putea fi acordată cel puţin obiectivelor care se clasează foarte sus prin toate dimensiunile sau cel puţin prin cele mai importante.

Credem că tema ar merita să fie supusă unei cercetări sistematice. În acest sens, D'Hainaut face o serie de propuneri pe care le formulează ca întrebări.

Cînd evaluările diferă după criterii (şi poate după persoana celor ce operează evaluarea), intuiţia şi discuţia deschisă par să rămînă singurele căi.

Şi încă o ultimă observaţie: pentru a fi logic în cazul genezei obiectivelor, aşa cum această geneză a fost examinată în legătură cu modelul lui Tyler, ar fi fost de dorit să acordăm valorilor rolul de prim criteriu.

1. *Cîmpul*

1.1. Care este, în materia studiată, frecvenţa cazurilor de aplicare directă a comportamentului luat în considerare?
1.2. Care este, în afara materiei studiate, frecvenţa cazurilor de aplicare directă a comportamentului luat în considerare?
1.3. Frecvenţa acestor cazuri este oare susceptibilă de a spori sau de a se reduce în cursul viitorilor ani?
1.4. Va păstra elevul competenţa dobîndită?
1.5. Comportamentul considerat este el adecvat în toate cazurile în care elevul e determinat să-l exercite?

1.6. Care este frecvenţa problemelor noi a căror rezolvare o poate ajuta comportamentul considerat?
1.7. În ce măsură comportamentul considerat poate ajuta elevul să-şi însuşească noi cunoştinţe sau competenţe mai complexe?
1.8. Care este aprecierea globală a obiectivului în raport cu întrebările precedente?

2. *Costul*

2.1. De cît timp va avea nevoie elevul pentru a-şi însuşi comportamentul considerat?
2.2. De cît timp va avea nevoie profesorul pentru a preda comportamentul considerat?
2.3. Este suficient un mic număr de persoane pentru a preda comportamentul considerat?
2.4. Care este costul echipamentului şi al materialului necesar?
2.5. Care este aprecierea globală a obiectivului în raport cu întrebările de la punctul 2.1 pînă la punctul 2.4?

3. *Valoarea*

3.1. Comportamentul considerat este *indispensabil* pentru însuşirea unui alt comportament apreciat ca valid?
3.2. Ce avantaj imediat, direct şi tangibil poate avea elevul prin însuşirea acestei competenţe?
3.3. Ce avantaj îndepărtat poate avea elevul prin însuşirea acestei competenţe?
3.4. Ce beneficiu imediat şi tangibil poate avea colectivitatea prin instalarea comportamentului considerat?
3.5. La ce beneficiu îndepărtat se poate aştepta colectivitatea prin instalarea comportamentului considerat?
3.6. Există oare o regulă sau o lege care recomandă sau impune comportamentul considerat?
3.7. Comportamentul considerat este oare incompatibil cu interesul individului sau al societăţii?
3.8. Comportamentul considerat este oare incompatibil cu o regulă, cu o lege sau cu o uzanţă?
3.9. Care este aprecierea globală a obiectivului în raport cu întrebările de la punctul 3.1 pînă la punctul 3.8?

4. *Ecoul afectiv*

4.1. Învăţarea sau însuşirea comportamentului considerat vor avea vreo influenţă fericită asupra receptivităţii elevului?

4.2. Învăţarea sau însuşirea comportamentului considerat vor avea vreo influenţă fericită asupra participării elevului?
4.3. Învăţarea sau însuşirea comportamentului considerat vor avea vreo influenţă fericită asupra stabilirii, organizării şi integrării valorilor adecvate?

5. *Interacţiunile*

5.1. Utilitatea (produsul „cîmp × valoare") obiectivului este mare?
5.2. Raportul „utilitate/cost" este favorabil?
5.3. Produsul „utilitate × ecoul afectiv" este favorabil?
5.4. Care este aprecierea globală a obiectivului în raport cu întrebările de la punctul 5.1 pînă la punctul 5.3?

Într-o perspectivă foarte concretă, L. D'Hainaut grupează la rubrica „valori" ceea ce este avantajos sau comandat de o regulă. Ar fi fost de preferat să vorbească de *importanţă* sau de *utilitate*.

Am văzut că valorile sau, dacă se preferă, judecăţile de valoare, prima sursă a obiectivelor, privesc tot ceea ce estimează omul. De aici rezultă opţiuni dictate de forţe profund înrădăcinate în persoană şi ele prezintă adesea un caracter iraţional, deci foarte îndepărtat de simpla utilitate sau de conformarea la o lege.

Credem că această listă de întrebări ar trebui să se completeze prin adăugarea unui prim grup care s-ar intitula tocmai „valori".

Nu e mai puţin adevărat că L. D'Hainaut pregăteşte drumul spre constituirea unei vaste baterii de scări de evaluare susceptibile să sprijine luarea deciziilor. Într-adevăr, el sugerează că pentru fiecare întrebare propusă, cei în cauză îşi notează opinia pe o scară cu cinci niveluri.

Secţiunea III

OBIECTIVELE DEFINITE ÎN RAPORT CU MARILE CATEGORII COMPORTAMENTALE: TAXONOMIILE

Introducere

Specialistul în istoria pedagogiei care îşi va lua sarcina de a desprinde marile curente de idei din cea de a doua jumătate a secolului al XX-lea şi va lua eventual ca indice frecvenţa întrebuinţării cuvintelor noi în limbajul educatorilor, va rezerva negreşit un loc important taxonomiilor.

După cîţiva ani de existenţă ştearsă, în timpul cărora *Taxonomia obiectivelor cognitive* de B. S. Bloom (publicată în 1956) nu s-a bucurat decît de atenţia cercurilor americane, mai ales de aceea a creatorilor de teste, acest document, întocmit cu intenţiile modeste pe care le vom aminti, a cunoscut un succes uluitor, mai întîi în America, apoi în Europa şi dealtfel în tot restul lumii. În decembrie 1964, taxonomia este adoptată pentru pregătirea primelor examene obiective oficiale în Quebec. Ea a fost adusă simultan la cunoştinţa profesorilor prin *Guide pédagogique I: Taxonomie des objectifs pédagogiques dans le domaine intellectuel (Îndrumătorul pedagogic I: Taxonomia obiectivelor pedagogice în domeniul intelectual)*[1]. La 7 august 1972, o circulară a Ministrului Educaţiei Naţionale belgian, L. Hurez, invită profesorii să-şi evalueze elevii pe baza unui tablou de operaţii mintale „elaborat la început pe baza lucrărilor lui Bloom şi ale colaboratorilor lui".

---

[1] A se vedea: M. Lavalée, Préface à l'édition canadienne de langue française de la *Taxonomie de Bloom I*, Montréal, Education nouvelle, 1968, p. 1—2.

Succesul taxonomiilor se explică, după credinţa noastră, printr-o necesitate profund resimţită: raţionalizarea, sistematizarea şi evaluarea unei acţiuni pedagogice prea multă vreme lăsată la discreţia intuiţiei, sensibilităţii şi a simplului bun-simţ.

Or, prima taxonomie care s-a răspîndit, aceea a lui Bloom, pare să răspundă acestei necesităţi aducînd o clarificare, o punere în ordine relativ uşoară într-o activitate eminamente complexă; se depăşesc conţinuturile pentru a nu se ţine seama decît de procese. Relativ puţin numeroase şi, măcar în aparenţă, bine ierarhizate, procesele cognitive considerate de Bloom se ordonează sub forma unei scări care ajută să se pună în lumină sărăcia multor activităţi instructive şi sugerează direcţii spre care s-ar părea că trebuie să ne orientăm grabnic.

Faptul că este scrisă în termeni cu care profesorii sînt familiarizaţi a contribuit din plin la succesul taxonomiei.

Dar despre ce este vorba? La început, taxonomia (sau taxinomia) sau sistematica a fost definită ca „ştiinţă a legilor de clasificare a formelor vii" (Robert). A Tétry, citat de dicţionarul Robert, precizează că sistematica „încearcă să stabilească o clasificare naturală întemeiată pe filogeneză". Prin extensiune, cuvîntul taxonomie a ajuns să desemneze ştiinţa clasificării în general, apoi rezultatul însuşi: clasificarea elaborată (taxonomie zoologică, botanică etc.).

O taxonomie care se referă la ştiinţele umane nu poate avea rigoarea, structura perfect arborescentă a taxonomiilor care operează în ştiinţele naturii. Mult mai simplu, o taxonomie va fi pentru noi o clasificare ce operează după unul sau mai multe principii explicite.

Taxonomiile lui Bloom şi ale colaboratorilor săi, care vor servi cel puţin ca surse de inspiraţie dacă nu ca modele pentru cele următoare, sînt stabilite pe temeiul a patru principii[2].

1. *Principiul didactic.* Taxonomia trebuie să se sprijine pe marile grupuri de obiective urmărite în procesul de învăţămînt.

2. *Principiul psihologic.* Taxonomia trebuie să corespundă cît mai mult cunoştinţelor noastre în materie de psihologia învăţării.

3. *Principiul logic.* Categoriile taxonomiei trebuie să se articuleze logic.

---

[2] Pentru o expunere detaliată a acestei probleme, a se vedea capitolele introductive ale celor două taxonomii ale lui Bloom şi ale colaboratorilor lui.

4. *Principiul obiectiv.* Ierarhia obiectivelor nu corespunde unei ierarhii a valorilor; importanţa comportamentelor descrise la un nivel dat nu depinde de acest nivel.

În afara acestor principii, taxonomia se ordonează şi după un principiu structural: *principiul complexităţii crescînde.* Sub aspect psihologic, a memora este mai puţin complex decît a evalua. Sub aspect pedagogic, a determina elevii să reţină pe dinafară este mai simplu decît a-i conduce spre autonomia judecăţii. Creşterea complexităţii pare dealtminteri să fie însoţită de o creştere a dificultăţii predării şi învăţării.

Se ştie că în taxonomia lui Boom sînt articulate trei planuri: domeniul cognitiv, domeniul afectiv şi domeniul psihomotor. Aceste trei aspecte ne vor ajuta să structurăm o prezentare şi un studiu critic al principalelor taxonomii existente.

Este evident că distincţia riguroasă dintre cele trei domenii este artificială, omul reacţionînd ca un tot. Gruparea operată capătă prin urmare un caracter mai ales didactic; Bloom şi colaboratorii săi semnalează dealtminteri faptul fără nici un echivoc[3].

În plus, o problemă didactică — asupra căreia vom reveni în amănunt — se pune, de asemenea, chiar de la început: fărîmiţarea obiectivelor generale în obiective particulare nu atrage oare un pericol de deformare?

Răspunsul dat de Bloom prezintă un triplu interes:

— el arată că autorul este perfect conştient de riscul devierii;

— el justifică nivelul de generalitate pe care l-a ales şi care îi va fi adesea imputat;

— el se aplică şi celorlalte taxonomii care vor apărea mai tîrziu.

D. Krathwohl şi colaboratorii lui menţionează:

„Taxonomia nu va provoca oare fragmentarea şi pulverizarea scopurilor pedagogice în atare măsură încît, la sfîrşitul clasificării, diferitele părţi componente nu vor mai reprezenta obiectivul întreg de la care s-a pornit? Una din soluţiile preconizate pentru a evita această primejdie reală a fost aceea de a situa taxonomia la nivelul generalităţilor, unde riscul unei fragmentări excesive ar fi minim[4]."

Modul de a utiliza taxonomiile nu este întotdeauna bine înţeles. S-a urmărit adesea să se facă din taxonomie un instrument

---

[3] D. Krathwohl, *Taxonomie, op. cit.*, p. 9.

[4] Ibid., p. 8.

destinat să formeze obiective, cîtă vreme ea este destinată să examineze obiectivele existente.

Aflat în fața unui obiectiv ca: „Elevul își va însuși o înțelegere clară a marilor legi economice", profesorul se poate lăsa ajutat de o taxonomie pentru a-și pune unele întrebări:

— Este vorba de a-l face pe elev apt să reformuleze legile economice cu propriile lui cuvinte?

— Este vorba de a-l face apt să dovedească printr-o analiză a unei situații economice că știe să explice această situație prin legile fundamentale?

— Este vorba de a forma în el alte capacități?

În rezumat, taxonomia este în primul rînd o invitație de a preciza comportamentele ce vor fi căutate, formulate, încurajate, întărite mai curînd decît altele. Este pasul hotărîtor spre operaționalizare.

Dar marcînd într-o taxonomie comportamentele susceptibile de a traduce obiectivul urmărit, ne putem da seama și de existența comportamentelor care nu sînt încadrate în obiective. În acel moment taxonomia devine o sursă de inspirație pentru formularea unor obiective noi. Este cel de al doilea rol al său.

Capitolul I

DOMENIUL COGNITIV

I. Taxonomia lui Bloom

A. ISTORIC

Așa cum amintește Bloom în prefața *Taxonomiei* sale, ideea elaborării studiului i-a apărut la Boston, în 1948, „cu ocazia unei simple întruniri a examinatorilor din învățămîntul superior care participau la un congres al Asociației americane de psihologie *(American Psychological Association)*"[1]. Intențiile erau modeste: să se elaboreze un document de lucru simplu, care să permită repartizarea problemelor examenelor după o clasificare utilizată în mod curent de examinatori.

Un grup a început să lucreze, a discutat un plan cu colegii din universități, cu studenți și cercetători din domeniul științelor educației, cu profesori din învățămîntul secundar. Rezultatele acestui studiu au făcut obiectul unui simpozion organizat în 1951, cu ocazia Congresului anual al Asociației americane de psihologie, la Chicago.

Pînă în clipa aceea, autorii nu aveau deloc sentimentul că elaborează o lucrare importantă. B. S. Bloom povestește că, în timpul cîtorva *week-ends*-uri, a reexaminat documentele pregătite de colegii săi și că primul text a fost multiplicat. Presimțindu-i poate valoarea, un editor a propus să tragă lucrarea la ofset, în cinci sute de exemplare. Difuzat în rîndul profesorilor din învățămîntul secundar și din universități, documentul a stîrnit imediat un interes considerabil. Grupul de lucru a ținut seama de numeroasele observații și sugestii făcute și, în 1956, taxonomia și-a început cariera oficială și fulgerătoare. Autorii nici nu se gîndiseră măcar să pretindă drepturi de autor pentru un memorator destinat să îndemne pe examinatori să varieze registrul întrebărilor

---

[1] B. S. Bloom și colab., *Taxonomie, op. cit.*, I, p. 6.

B. REZUMAT

În *Taxonomia* lor, B. S. Bloom şi colaboratorii săi definesc obiectivele la trei niveluri. Ei propun mai întîi o definiţie, descriere verbală a categoriei comportamentale considerate. Apoi elaborează o listă de obiective pedagogice referitoare la această categorie. În sfîrşit, ei propun exemple comportamentale concrete constînd în sarcini de îndeplinit, în întrebări pentru examene, itemuri.

Iată cîte un exemplu pentru fiecare din cele trei niveluri ale definiţiei[2].

1. *Descrierea verbală.* Cuvîntul „comprehensiune" (...) include *obiectivele* — comportamente sau răspunsuri — care corespund unei înţelegeri literale a mesajului cuprins într-o comunicare. Cînd a atins această formă de înţelegere, elevul poate, fie numai în gînd, fie răspunzînd cu voce tare, să schimbe termenii comunicării într-o formă care îi este mai accesibilă[3].

2. *Definirea prin lista obiectivelor pedagogice.* Exemplu: comprehensiune (transpunere sau traducere).

— A fi apt de a citi un plan de arhitect.
— A fi apt de a traduce o scriere într-o limbă străină.
— A fi apt de a exprima verbal o formulă matematică.

3. *Definirea prin comportamentul corespunzător fiecărei categorii.* Exemplu: traducerea de la un nivel de abstracţie la altul.

A elabora o taxonomie a obiectivelor pedagogice înseamnă:
a. A evalua problemele educaţiei.
b. A clasifica scopurile învăţămîntului.
c. A pregăti programele şcolare.
d. A pregăti exerciţiile de învăţare.

Deşi rezumatul taxonomiei lui Bloom[4] figurează în mai multe lucrări publicate în limba franceză, îl reproducem aici pentru a asigura un caracter cît mai complet acestui studiu de ansamblu.

Cunoaşterea

1.00 Achiziţia cunoştinţelor.
Cunoaşterea, aşa cum este definită aici, presupune evocarea faptelor particulare şi generale, a metodelor sau proceselor,

---

[2] Exemple concrete pentru toate categoriile *Taxonomiei* figurează în lucrarea semnată de J. Vandevelde şi P. Vanderelst, *Pratique scolaire et objectifs de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, 1975.
[3] B. S. Bloom şi colab., *Taxonomie, op. cit.*, I, p. 100
[4] Traducere de M. Lavallée.

sau evocarea unui model, a unei structuri sau a unei categorii. În materie de măsurare a cunoştinţelor, comportamentul evocării nu cere decît să provoci reapariţia datelor înmagazinate în memorie.

1.10 Cunoaşterea datelor particulare.

1.11 Cunoaşterea terminologiei.

Exemplu: să cunoşti semnificaţia unei serii de sinonime.

1.12 Cunoaşterea faptelor particulare.

Cunoaşterea datelor istorice, a evenimentelor, a persoanelor, locurilor etc.

1.20 Cunoaşterea mijloacelor care permit utilizarea datelor particulare.

1.21 Cunoaşterea convenţiilor.

S-au adoptat în fiecare domeniu uzanţele, limbajul, formele şi metodele cel mai bine adaptate la necesităţile comune şi (sau) care convin cel mai bine fenomenelor studiate. Aceste forme sau convenţii se sprijină cel mai des pe baze arbitrare fortuite sau pe autoritatea experţilor, însă ele înlesnesc comunicările şi asigură un minimum de coerenţă.

1.22 Cunoaşterea tendinţelor şi secvenţelor.

Cunoaşterea evoluţiei fenomenelor ce se desfăşoară în timp.

1.23 Cunoaşterea clasificărilor.

1.24 Cunoaşterea criteriilor.

Cunoaşterea criteriilor după care sînt evaluate sau verificate faptele, principiile, opiniile ca şi comportamentul.

1.25 Cunoaşterea metodelor.

1.30 Cunoaşterea reprezentărilor abstracte.

1.31 Cunoaşterea principiilor şi legilor.

1.32 Cunoaşterea teoriilor.

Deprinderile şi capacităţile intelectuale

Obiectivele urmărite în cazul acestei categorii pun accentul pe procesele mintale ale pregătirii şi reorganizării materialului pentru a obţine un rezultat particular. Cel ce studiază poate fi silit să ia cunoştinţă de un material dat sau să-şi reamintească un material cunoscut.

2.00 Comprehensiunea

Aici este vorba de nivelul cel mai elementar al înțelegerii. Această înțelegere sau percepere intelectuală permite celui ce studiază să cunoască ceea ce este comunicat fără a stabili cu necesitate o legătură între acest material și un altul sau a-și da seama de toată însemnătatea sa.

2.10 Transpunerea

Exemple:

Deprinderea de a exprima în limbaj curent figurile de stil: metafora, simbolul, ironia sau hiperbola.

Capacitatea de a transforma un material matematic verbal în enunțuri simbolice și invers.

2.20 Interpretarea

Explicarea sau rezumarea unei comunicări. Cîtă vreme transpunerea este același lucru cu exprimarea obiectivă a sensului literal al unei comunicări, interpretarea echivalează cu prezentarea materialului, fie într-o alcătuire sau ordine diferită, fie dintr-un punct de vedere nou.

2.30 Extrapolarea

Extinderea curentelor sau tendințelor dincolo de limitele datelor prezentate pentru a determina cuprinderea, consecințele, corolarele, influențele etc. corespunzătoare condițiilor descrise în comunicarea originală.

3.00 Aplicarea

Utilizarea reprezentărilor abstracte în cazuri particulare și concrete. Aceste reprezentări pot lua fie forma unei idei generale, a unor reguli de a acționa conform unui procedeu sau forma unor metode larg răspîndite, fie pe aceea a unor principii, idei, teorii pe care trebuie să ni le amintim și să le aplicăm.

4.00 Analiza

Separarea elementelor sau părților constitutive ale unei comunicări în așa fel încît să se lămurească ierarhia relativă a ideilor și (sau) raporturilor dintre ideile exprimate.

4.10 Căutarea elementelor.

Exemplu: priceperea de a distinge faptele de ipoteze.

4.20 Căutarea relațiilor.

4.30 Căutarea principiilor de organizare.

5.00 Sinteza

Îmbinarea elementelor sau părţilor în scopul de a forma un tot.

Această operaţie constă în a aşeza şi combina fragmentele, părţile, elementele etc. în aşa fel încît ele să formeze un plan sau o structură care înainte nu se distingea clar.

5.10 Producerea unei opere personale.
Exemplu: uşurinţa de a povesti o experienţă personală în mod interesant.

5.20 Elaborarea unui plan de acţiune.
Exemplu: abilitatea de a propune metode de verificare a ipotezelor.

5.30 Derivarea dintr-un ansamblu de relaţii abstracte.
Exemplu: capacitatea de a face descoperiri şi generalizări în matematică.

6.00 Evaluarea

Formularea judecăţilor asupra valorii materialelor şi metodelor folosite cu un scop precis. Judecăţi calitative sau cantitative care stabilesc pînă la ce nivel materialul şi metodele corespund criteriilor. Utilizarea unei norme de apreciere. Criteriile pot fi sau propuse de cel ce studiază, sau stabilite de el.

6.10 Criterii interne
Evaluarea exactităţii unei comunicări pe temeiuri ca rigoarea, coerenţa şi alte criterii interne.
Exemplu: priceperea de a depista sofismele cu ocazia discuţiilor.

6.20 Criterii externe
Evaluarea materialului pe temeiul unor criterii date sau de care subiectul îşi aminteşte.
Exemplu: priceperea de a compara o lucrare cu altă lucrare a cărei calitate este recunoscută.

C. APRECIEREA LUI B. S. BLOOM ASUPRA PROPRIEI SALE TAXONOMII

Am văzut pînă acum, în scurtul istoric de mai înainte, că ambiţia autorilor *Taxonomiei* era modestă.

Însăşi modestia iniţiativei şi obiectivul cu totul practic presupun că autorii n-au ezitat să schematizeze, să simplifice, să re-

grupeze şi chiar să îngăduie existenţa unor zone în care domneşte imprecizia. Comentariile care însoţesc *Taxonomia* arată desluşit că Bloom şi colaboratorii săi sînt conştienţi de aceste lipsuri.

Aşa cum am arătat, s-ar putea socoti că gruparea în trei domenii: cognitiv, afectiv şi psihomotor este artificială. Obiecţia ar fi validă dacă ar fi vorba de a explica comportamentele; ea este mai puţin nimerită dacă, în cursul unei acţiuni educative, preferăm să punem accentul numai pe un aspect particular. B. S. Bloom scrie:

„A devenit evident, în cursul lucrărilor noastre, că, chiar dacă izbuteam uşor să situăm un obiectiv într-unul din cele trei domenii ale clasificării noastre, nici un obiectiv nu se referea vreodată exclusiv la domeniul respectiv. Pentru a plasa un obiectiv este vorba deci mai curînd de a hotărî şi uneori chiar de a prevedea domeniul care prezintă mai multă importanţă."[5]

Trebuie să insistăm că preocuparea autorilor *Taxonomiei* este în primul rînd pedagogică. Ei consideră sistemul lor ca pe unul „pedagogico-logico-psihologic"[6]. Ordinea cuvintelor nu se datorează întîmplării: „Ne-am preocupat mai întîi de problemele de ordin pedagogic (...), în măsura posibilităţilor, categoriile trebuie să corespundă distincţiilor stabilite de profesori (...) cu ocazia alegerii metodelor de predare"[7].

Această opţiune atrage o limitare importantă:

„... Un număr însemnat de comportamente pe care psihologii se străduiesc să le clasifice şi să le studieze sînt excluse din clasificarea noastră. Unul din motive este acela că comportamentele prevăzute în domeniul învăţămîntului sînt impuse tinerilor de societatea şi cultura cărora le aparţin."[8]

Unii psihologi nu s-au ferit să aducă învinuirea că autorii încearcă aici să prevină criticile. Şi negreşit, ei au dreptate. Pentru a opera selecţia lor, Bloom şi colaboratorii lui au pornit direct de la întrebările de examen şi de la textele exerciţiilor. Această poziţie este socotită ca arbitrară şi destul de lipsită de subtilitate din punct de vedere psihologic. Aşa se explică dealtfel unele iniţiative, printre care şi aceea a lui R. Gagné, care se plasează deliberat şi exclusiv pe plan psihologic pentru a defini „condiţiile învăţării" utilizate mai tîrziu în scopuri taxonomice.

---

[5] D. Krathwohl, *Taxonomie, op. cit.*, II, p. 9.
[6] B. S. Bloom, *Taxonomie, op. cit.*, I, p. 8.
[7] Ibid., p. 8.
[8] Ibid., p. 16.

Între Bloom și Gagné regăsim prin urmare opoziția tradițională dintre pragmatismul pedagogic, născut din nevoia de acțiune imediată, și rigoarea analitică a psihologului, care ar dori să așeze explicarea sau cel puțin descrierea procesului înaintea acțiunii.

Învinuirea cea mai frecventă și dealtfel cea mai îndreptățită se referă totuși la alt aspect: imprecizia categoriilor și deci faptul că ele nu se exclud reciproc.

Autorii sînt perfect conștienți de acest fapt:

„Noi am menționat doar tangențial enormele posibilități de clarificare și de ameliorare ale domeniului cognitiv."[9]

Și în altă parte:

„Nu am ajuns să găsim o metodă de clasificare care să permită a face distincții nete și absolute între diversele comportamente."[10]

Ca practicieni ai predării și evaluării, Bloom și colaboratorii lui au schițat doar un efort de clarificare. Influența enormă exercitată de instrumentul lor imperfect face dovada că el răspundea unei necesități profunde și urgente.

D. CRITICA

Înainte de a sluji la elaborarea programelor școlare și deci de a fi considerată ca o verigă între obiectivele generale și obiectivele operaționale, taxonomia a fost folosită mai întîi ca instrument de elaborare a examenelor și testelor.

Fiind dată o materie de învățămînt, se verifica dacă învățarea temelor importante era controlată la diferite niveluri taxonomice.

Chiar de atunci și fără ca bazele teoretice ale taxonomiei să fie puse din nou în cauză, toți cei care au folosit-o au descoperit două lipsuri grave: dificultatea de a găsi exerciții specifice pentru fiecare categorie sau subcategorie taxonomică și neconcordanța dintre realizatori în clasamentele taxonomice ale aceleiași probleme.

De exemplu, I.E.A.[11], printre întemeietorii căreia se află și B. S. Bloom, a fost silită să ia hotărîrea de a nu testa decît la

---

[9] D. Krathwohl, *Taxonomie, op. cit.*, II, p. 24.
[10] B. S. Bloom, *Taxonomie, op. cit.*, I, p. 18.
[11] Asociația internațională pentru evaluarea randamentului școlar.

patru niveluri[12] în loc să parcurgă toată gama de obiective propuse iniţial.

Lipsa concordanţei dintre judecători se vădeşte la fel de net. Dintre numeroasele exemple, pe care le-am putea cita, studiul lui A. Ruchenne este revelator[13].

Slaba concordanţă a clasamentelor este rezultatul a două cauze principale: obiectivele sînt definite abstract şi nu în mod operaţional; categoriile nu se exclud reciproc.

Am văzut, fireşte, că autorii taxonomiilor au recunoscut primii aceste lipsuri şi s-au justificat; totuşi lipsurile sînt reale.

Dar pe măsură ce cercetarea a progresat, au mai apărut şi alte critici.

Este util să ne oprim destul de stăruitor la critica taxonomiei lui Bloom şi a colaboratorilor săi, în ceea ce priveşte domeniul cognitiv, căci multe obiecţii ridicate cu această ocazie se vor aplica şi altor taxonomii studiate în continuare. Prezentarea lor va fi astfel uşurată.

1. Validitate reală dar limitată

Validitatea conţinutului taxonomiei nu pare a fi considerată ca perfectă la nici un autor, dar în general ea este privită ca satisfăcătoare: luată în ansamblu, ea permite să se clasifice practic toate obiectivele cognitive ale educaţiei.

Mai multe cercetări factoriale confirmă validitatea a cel puţin cinci din cele şase mari categorii taxonomice[14]. Se citează cel mai adesea studiul întocmit de Stoker şi Kropp[15], care au elaborat patru teste taxonomice pentru ştiinţele naturii şi ştiinţele sociale. În prealabil, ei stabiliseră o definiţie operaţională a celor şase niveluri ale taxonomiei. Aceste teste au fost aplicate, în Florida, elevilor din zece şcoli secundare (cursul superior).

După o analiză a performanţelor medii, Stoker şi Kropp consideră că datele empirice confirmă structura ierarhică. Totuşi ei

---

[12] Informaţii faptice, comprehensiune, aplicaţie, procese superioare.

[13] A. Ruchenne, *Etude des fidélités externe et interne dans l'évaluation d'apprentissages relevant de différents nivaux de la taxonomie de Bloom (domaine cognitif)*, Université de la Liège, 1971, (memoriu inedit).

[14] Vezi mai ales: Y. Ayres, *Justification of Bloom's Taxonomy by Factor Analysis*, Comunicare la congresul anual al A.E.R.A., Chicago, februarie, 1966.

[15] H. Stoker şi R. Kropp, *Measurement of cognitive processes*, in Journal of Educational Measurement, 1, 1964.

constată o degradare sistematică a mediilor în subtestele de științele naturii privitoare la sinteză și evaluare.

J. P. Guilford reproșează taxonomiei că ia drept primă categorie „cunoașterea" fără să menționeze capacitatea cognitivă și memoria, prin care se elaborează această cunoaștere. „Poate că autorii doreau să se concentreze asupra altor aspecte", scrie Guilford[16]. Într-adevăr, faptul care îl interesează pe Bloom este utilizarea pedagogică a aptitudinii, rezultatul comportamentului și nu aptitudinea și comportamentul în sine.

Taxonomia nu se sprijină pe o teorie precisă a inteligenței (și nici a personalității, în ceea ce privește domeniul afectiv). Așa cum arată deslușit autorii la începutul celor două taxonomii publicate, acțiunea lor este pur empirică. Ei sînt, desigur, informați asupra principalelor teorii existente, dar nu au găsit în nici una din ele firul conducător pe care îl căutau.

Consecințele acestor lacune teoretice sînt multiple. Nu vom lua în considerare decît o parte din ele.

a) *Ierarhia taxonomică este contestabilă.* În ultimii ani s-a pus din ce în ce mai mult sub semnul îndoielii susținerea că analiza precede ierarhic sinteza sau că sinteza precede analiza. Pe deasupra, așezarea evaluării în vîrful edificiului este de asemenea contestată de mai mulți autori[17].

Ierarhia presupune o dificultate crescîndă a operațiilor. De aceea, cercetările în vederea validării constau, în genere, în realizarea unor ansambluri de itemuri considerate drept corespunzătoare diferitelor niveluri taxonomice. Sporirea sau reducerea procentelor de reușită pe măsură ce există o înaintare în ierarhie dă o primă idee asupra validității. Această acțiune rămîne totuși foarte delicată, deoarece nu numai că trebuie să se varieze nivelurile ierarhice, dar este necesar ca, în plus, să se asigure o anumită omogenitate a dificultății conținutului și formei întrebărilor. Într-adevăr, ne putem imagina că punem o întrebare de sinteză relativ simplă și o întrebare de analiză complicată: succesul sintezei va dovedi oare că procesul sintezei în sine este mai dificil decît analiza?

Anticipînd de pe acum asupra concluziilor noastre, vom spune totuși că răspunsul la această problemă de prioritate prezintă, la urma urmelor, puțină importanță pentru pedagogie. În ambele

---

[16] J. P. Guilford, *The Nature of Human Intelligence*, New York McGraw-Hill, 1967, p. 67.

[17] A se vedea mai departe studiul elaborat de Madaus, Woods și Nuttal asupra analizei cauzale a taxonomiei lui Bloom.

cazuri este vorba, indiscutabil, de procese mintale superioare. Esenţial este ca şcoala să realizeze un antrenament funcţional al lor.

b) *Sistemul categorial este eterogen.* E. De Corte arată că subcategoriile nu purced întotdeauna de la acelaşi principiu de clasificare. El scrie:

„În cazul cunoaşterii, analiza şi sinteza, ca şi subcategoriile, corespund întotdeauna produselor de complexitate variabilă ce rezultă din operaţii. În cazul comprehensiunii, subdiviziunile sînt specificări ale operaţiilor înseşi şi nu ale produselor lor. În sfîrşit, în cazul evaluării, subcategoriile depind de natura criteriilor alese pentru a face aprecierea."[18]

În aceeaşi ordine de idei, R. Gagné[19] observă că unele dintre categoriile sau subcategoriile lui Bloom se disting numai prin conţinut (care a fost sugerat prin probele propuse în exemple) şi nu „prin caracteristici formale care afectează condiţiile învăţării comportamentelor". Astfel, „cunoaşterea terminologiilor" nu se distinge fundamental de „cunoaşterea clasificărilor sau categoriilor". La fel, „cunoaşterea generalizărilor" nu pare prea diferită de „comprehensiune" sau, mai special, de „înţelegerea relaţiilor dintre idei".

c) *Categoriile nu se exclud reciproc.* Practica taxonomiei arată că adesea e greu să clasificăm o operaţie la un nivel dat. Această dificultate se datorează atît lipsei de precizie a categoriilor şi subcategoriilor, cît şi complexităţii sarcinilor: rezolvarea unei probleme simple de aritmetică pretinde adesea să se recurgă la mai multe operaţii de niveluri diferite.

Bloom şi colaboratorii săi recunosc cei dintîi inconvenientul:

„Nu se poate stabili o limită exactă între analiză şi comprehensiune, nici între analiză şi evaluare. Comprehensiunea se referă la conţinutul material; analiza, la conţinut şi în aceeaşi măsură la formă. „A analiza" semnificaţia unei comunicări înseamnă mai mult decît „a înţelege" semnificaţia. Analiza pretinde o capacitate de nivel mai complex şi aşa o considerăm noi aici. Este tot atît de adevărat că termenul „analiză" poate căpăta înţelesul de evaluare, mai ales cînd se are în vedere „analiza critică". Atunci cînd analizăm raporturile dintre elementele unei argumentări, ne putem da seama şi de coerenţa sa."[20]

[18] E. De Corte, *Onderwijsdoelstellingen, op. cit.*, p. 123—124.

[19] R. Gagné, *The implication of Instructional Objectives for learning*, în C. Lindvall, *Defining Educational Objectives*, University of Pittsburgh Press, 1964.

[20] B. S. Bloom şi colab., *Taxonomie I*, traducere de Lavallée, p. 163—164.

L. D'Hainaut notează şi el că „este foarte greu să distingem interpretarea" (din categoria „comprehensiune") de „aptitudinea de a manipula relaţiile dintre idei" (din categoria „analiză"). Iar mai departe scrie: „. . . obiectivul „aplicare" se pretează la un mare număr de interpretări şi subînţelege comportamente foarte diferite în raport cu împrejurările"[21].

2. Lipsa fidelităţii

Ne-am mai referit la neconcordanţa dintre clasamentele obiectivelor stabilite de diverşi practicieni ai sistemului.

După R. C. Cox[22], concordanţa oscilează între 63 şi 85%. Aceste cifre sînt poate optimiste.

Lipsa de fidelitate se datorează în primul rînd impreciziei conceptelor, ale căror definiţii esenţiale sînt propuse de autorii *Taxonomiei* fără a stabili şi procedeele clare care permit recunoaşterea lor. Fireşte, unele exemple de itemuri sînt destinate să concretizeze gîndirea autorilor, dar cum să confirmi filiaţia dintre definiţii şi exemple? Încă din 1965, Gagné constată:

„Denumirile categoriilor (taxonomiei) nu prea par să aibă o semnificaţie operaţională şi contrastează puternic cu multe din exemplele de itemuri propuse de Bloom."[23]

Caracterul cerebral al taxonomiei şi locul considerabil pe care ea îl acordă subiectivităţii sînt foarte exact identificate de J. Bormuth, pe care nu ezităm să-l cităm pe larg:

„În aceste taxonomii (ale lui Bloom şi ale colaboratorilor lui), categoriile se referă la comportamente cum ar fi comprehensiunea sau evaluarea. Atare etichete indică procese mintale şi nu evenimente observabile. De aceea, cînd un autor de teste se slujeşte de asemenea etichete, el se referă la ceva care se petrece doar în viaţa sa mintală privată. Putem spera în mod raţional că un autor de teste va fi coerent atunci cînd va concepe un comportament special, însă este foarte îndoielnic că aceeaşi etichetă va însemna acelaşi lucru pentru doi autori diferiţi (. . .). Cum specialiştii în teste n-au formulat niciodată atributele comune tuturor itemurilor care arată ce înţeleg ei prin clasă comporta-

---

[21] L. D'Hainaut, *Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif*, op. cit., p. 2.

[22] Citat de E. De Corte, *Onderwijsdoelstellingen, op. cit.*, p. 123—124.

[23] R. Gagné, *The Reasons for Specifyng Objectives*, în R. Glaser, Ed., *Teaching Machines*, II, Washington, N.E.A., 1965, p. 233.

mentală, autorul testelor este silit să se limiteze în ultimă analiză la introspecție (probabil afectată de idiosincrasie) pentru a defini clasele de comportamente pe care dorește să le testeze."[24]

Citatele din autorii care au denunțat caracterul neoperațional al taxonomiei s-ar putea înmulți. În fapt, atare caracter sare în ochi și, am văzut mai înainte, Bloom și colaboratorii lui sînt conștienți de acest lucru. Nu e mai puțin adevărat că aici ne găsim înaintea unei dificultăți din cele mai mari. Ea explică din plin lipsa de fidelitate în practică.

În sfîrșit, taxonomia, cu subcategoriile sale, constituie o ideală scară ordinală cu douăzeci și una de trepte. Se știe că un număr atît de mare nu este deloc prielnic fidelității clasamentelor.

3. Utilitate îndoielnică pentru întocmirea programelor școlare

Taxonomia a fost elaborată în vederea evaluării, iar *Manualul*[24 bis] va confirma acest fapt mai tîrziu.

Ca și stadiile de dezvoltare propuse de J. Piaget, taxonomia nu este concepută ca o schemă pentru programele școlare. Cu toate acestea, așa cum educatorul trebuie să se preocupe de dezvoltarea copilului, tot așa trebuie să se preocupe de nivelul intelectual al activităților pe care le preconizează.

După cum notează F. Bacher aderînd la opinia lui L. Cronbach, conținutul ce trebuie luat în considerare pentru a construi o probă de cunoștințe (și, adăugăm numaidecît, pentru a elabora o programă școlară) „este eterogen în raport cu noțiunea de comportament; el constituie suportul unor multiple comportamente posibile"[25]. Și F. Bacher adaugă o observație capitală:

„Cînd citim discuțiile recente privitoare la scopurile învățămîntului, avem impresia că totalitatea cunoștințelor care constituie baza unei discipline tinde să fie neglijată de unii, care nu mai văd în educație decît o ocazie de a dezvolta capacități cognitive ce se aplică nediferențiat oricărui conținut. Aceste

---

[24] J. R. Bormuth, *On the Theory of Achievement Test Items*, University of Chicago Press, 1970, p. 11.

[24] bis B. Bloom, D. Hasting și G. Madaus, *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill, 1970.

[25] F. Bacher, *La docimologie*, în M. Reuchlin, *Traité de psychologie appliquée*, VI, Paris, P.U.F., 1973, p. 45.

N. B. La nota a doua s-a respectat numerotarea cu *bis* din textul francez pentru a evita neconcordanțele care ar putea apărea în cazul confruntării traducerii cu originalul. (Nota trad.).

capacităţi l-ar face apt, pe cel ce le posedă, să-şi însuşească orice cunoştinţe în momentul cînd are nevoie."[26]

Ajungem astfel la pericolul reapariţiei unei culturi formale, a unei gimnastici intelectuale în care facultăţile preţuite de pedagogii secolului al XIX-lea ar fi înlocuite prin altele de aceeaşi natură, rebotezate sau nu.

Pericolul este limpede resimţit de B. Campos, care scrie[27]:

„Există marele risc ca, luate drept „facultăţi" sau „categorii" şi nu drept putere de transfer al comportamentelor învăţate, „capacităţile" vizate să devină obiective."

Problema este destul de importantă pentru a ne opri asupra ei. În primul rînd şi aşa cum arată desluşit H. Sullivan, „nu avem dovezi că procesele mintale în cauză sînt aceleaşi la toate obiectele de învăţămînt". Problema principală este: „Cel ce studiază face oare aceleaşi operaţii mintale la toate obiectele de învăţămînt?"[28] Bloom şi colaboratorii lui cred că aşa se petrec lucrurile[29]. Totuşi, analiza unui fenomen sau a unei probleme simple, care nu comportă decît două sau trei elemente, poate fi pusă oare pe picior de egalitate cu analiza unui fenomen foarte complex, în care factori multipli intervin izolat sau în interacţiune?

Chiar răspunzînd pozitiv, rămîne să se facă dovada dacă, să zicem, supunînd unui antrenament capacitatea de analiză într-o disciplină, această capacitate se va transfera şi în alte discipline. Se ştie cîte rezerve, nuanţe şi acţiuni sistematice suscită transferul învăţării.

Să aducem şi altă precizare. Pentru a elabora o programă care include, de exemplu, învăţarea cititului, se pot pune două tipuri de întrebări:

1) Ce comportamente trebuie să-şi însuşească elevul? Cum ştim că ele sînt însuşite?

2) Ce ocazii de aplicare, analiză, sinteză şi evaluare ne oferă învăţarea cititului?

---

[26] Ibid., (sublinierea ne aparţine).

[27] B. Campos, *Taxonomie les objectifs*, în A. Bonboir şi colab. *Une pédagogie pour demain*, Paris, P.U.F., 1974, p. 77.

[28] H. Sullivan, *Objectives, Evaluation and Improved Learner Achievement*, în W. Popham şi colab., *Instructional Objectives* 1956, p. 71 şi urm.

[29] B. S. Bloom şi colab., *Taxonomie*, op. cit., I, p. 12.

Dînd prioritate celui de-al doilea tip, riscăm să acordăm interes unor activități care nu sînt cu necesitate cele mai hotărîtoare pentru învățarea efectivă a cititului. O analogie cu sportul pare adecvată. Ce capacități trebuie să-și însușească un jucător de fotbal?

1) Să știe a înainta cu balonul, să paseze balonul precis, să-l oprească, să-l trimită în poarta adversarului etc. sau:

2) Să analizeze situația, să imagineze planuri de atac, să aprecieze valoarea jocului?

Ambele condiții sînt vădit importante. Totuși, poți poseda în cel mai înalt grad capacitățile de tipul al doilea fără să fii apt de a executa chiar și cea mai neînsemnată din operațiile de primul tip.

În realitate, aici nu este vorba de o alternativă: ambele sînt necesare. Însă, după cum vedem, conținutul este cu totul eterogen în raport cu noțiunea de comportament.

4. Un ansamblu rău echilibrat

S-a reproșat, de asemenea, *Taxonomiei* că acordă prea mult loc cunoașterii (din memorie) în raport cu procesele mintale superioare. E. De Corte, mai ales, regretă că nivelul „cunoașterii" numără nouă subcategorii, atunci cînd altele sînt mult mai puțin nuanțate.[30]

Această disproporție se explică aproape sigur prin locul enorm pe care îl ocupă exercițiile de memorare în activitatea și documentele școlare examinate (manuale și întrebări la examene).

Se va vedea, studiind modelul lui Guilford, că unele nuanțe pot fi stabilite și la niveluri taxonomice superioare.

5. Nu este utilizabilă fără referiri la trecutul comportamental al individului

Într-adevăr, este limpede că nivelul taxonomic la care un individ operează la un moment dat, într-o situație dată, este în funcție de experiența anterioară.

Cînd punem întrebarea: „Care este formula acidului sulfuric?", este o mare deosebire între cel ce găsește răspunsul prin cerce-

---

[30] E. De Corte, *Onderwijsdoelstellingen, op. cit.*, p. 123.

tările sale proprii şi cel care îl dă numai din memorie. Totuşi, răspunsul dat în primul caz poate fi identic cu cel din al doilea caz...

O atare observaţie se aplică oricărei taxonomii. De aceea, taxonomia nu poate fi utilizată semnificativ în afara unui context psihologic precis şi strict individual.

E. CLARIFICĂRILE TAXONOMIEI

Printre lucrările efectuate pentru a remedia unele din lacunele fundamentale evocate anterior, două ni se par cu deosebire importante, prima pe plan conceptual, iar a doua pe plan operaţional.

1. *Analiza cauzală a lui Madaus*

Cea mai importantă cercetare de validare a sistemului întreprinsă pînă azi o datorăm autorilor G. Madaus, E. Woods şi R. Nuttall[31]. Ea se referă la două aspecte: validitatea ierarhiei şi efectul introducerii unui factor *g* în explicarea structurii taxonomice.

Un lot de 1 128 elevi, constituind efectivul complet al unei şcoli secundare, a făcut obiectul unui test de inteligenţă generală *(g)*, a două teste de ştiinţele naturii (structura atomică — gheţarii) şi a două teste de ştiinţe sociale (tulburările sociale — creşterea economică).

Fiecare test de cunoştinţe cuprindea două părţi:

A. Cunoaştere — comprehensiune—aplicare—analiză (20 de itemuri cu răspunsuri la alegere pentru fiecare nivel).

B. Sinteză (5 itemuri cu răspuns deschis) şi evaluare (20 de itemuri cu răspuns deschis).

La fiecare din cele şase subteste, scorul maxim era de 20 puncte.

a) *Validitatea ierarhiei.* Autorii taxonomiei presupun că unele comportamente particulare simple pot fi combinate cu alte comportamente simple pentru a forma un comportament mai complex. Astfel cunoaşterea ar fi alcătuită din comportamente cognitive de tipul A, comprehensiunea din comportamentul de tipul A şi B etc.

---

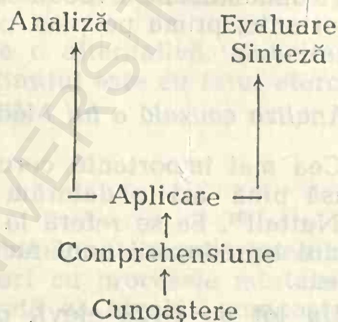
[31] G. F. Madaus, E. M. Woods, R. L. Nuttall, în American Educational Research Journal, 10, 1973, p. 253—262.

Oricum, comportamentele cele mai simple pot fi considerate drept componente ale comportamentelor mai complexe.

G. Madaus și colaboratorii săi au utilizat un model de analiză cauzală (procedeul regresiei multiple) care permite să se determine, la fiecare nivel, ce procentaj al varianței poate fi explicat direct prin nivelul imediat precedent; se determină de asemenea ce procentaj al varianței poate fi explicat indirect prin niveluri neadiacente. Firește, datele corelate nu dovedesc cauzalitatea, însă ele permit să testăm aici trăinicia întregului model.

Structura presupusă — *Structura descoperită*





Înainte de a stabili consecințele acestei examinări este necesar să luăm în considerare intervenția factorului *g*.

b) *Intervenția factorului* g. Ebel[32] a afirmat încă mai de mult că testele elaborate pe baza taxonomiei măsurau mai mult inteligența generală decît cunoștințele. Madaus și colaboratorii lui apropie definiția dată de Spearman factorului *g* de definiția propusă de Bloom pentru analiză. Similitudinea este izbitoare. Pentru Spearman, *g* este capacitatea de a desprinde relații și corelații, de a descoperi în elementul particular un exemplu al generalului. Or, Bloom scrie: „În analiză, ceea ce se scoate în relief este faptul de a descompune materialul în părțile sale componente și de a sesiza raporturile existente dintre aceste părți și modul în care ele sînt organizate."[33]

Analiza cauzală a lui Madaus și a colaboratorilor lui dovedește rolul considerabil jucat de factorul *g*.

---

[32] Citat de Madaus și colab.
[33] B. S. Bloom, *Taxonomie*, op. cit., p. 163.

Într-adevăr, pe măsură ce înaintăm în ierarhia *Taxonomiei*, importanța legăturilor dintre nivelurile adiacente scade și apar numeroase legături între nivelurile neadiacente. Introducerea factorului *g* ca agent explicativ limpezește situația.

În primul rînd, cunoașterea, comprehensiunea și aplicarea sînt bine ierarhizate. Ebel grupează aceste trei niveluri într-un stadiu de achiziții.

Apoi, ne găsim înaintea unei bifurcări. Pe de o parte, analiza (care, chiar dacă ținem seama de factorul *g*, rămîne în legătură indirectă cu comprehensiunea) continuă destul de ușor pista schițată. Pentru Ebel, acesta este stadiul stăpînirii materiei.

Pe de altă parte, sinteza și evaluarea se disociază de rest, pentru că se dovedesc foarte dependente de factorul *g*. Această dependență sporește și mai simțitor dacă materialul este mai puțin cunoscut de elevi, sau este foarte dificil (științele naturii), sau dacă comportamentele inferioare nu au fost suficient învățate și integrate în așa fel încît să aducă o contribuție importantă în formarea comportamentelor superioare.

Aderînd la punctul de vedere al lui Ebel, Madaus și colaboratorii lui ajung la concluzia să subtestele de sinteză și de evaluare măsoară mai mult inteligența generală decît cunoștințele sau deprinderile specifice.

Prin urmare, o propunere a lui Ebel ar putea fi acceptată: măsurătorile clasice de randament să se limiteze la patru niveluri: cunoașterea—comprehensiunea—aplicarea—analiza. Sinteza și evaluarea ar urma să fie tratate separat[34].

Ce se întîmplă cu „evaluarea"? Încă din 1966, Stoker și Kropp au considerat că ea este o formă de analiză. Ei au găsit justificarea la Bloom, atunci cînd acesta definește evaluarea ca pe o serie de „judecăți calitative sau cantitative care stabilesc pînă la ce nivel materialul și metodele *corespund criteriilor*"[35]. Atare operație nu presupune, într-adevăr, că o formă a generalului este găsită în cazul particular.

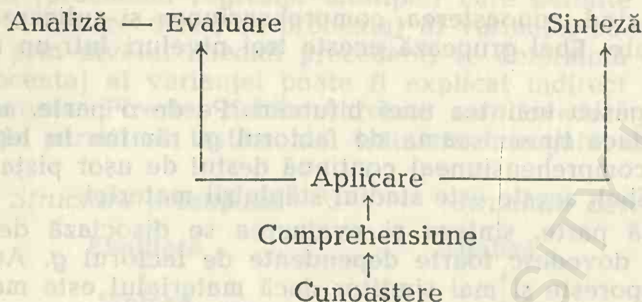
---

[34] J. P. Guilford ajunsese și el, pe altă cale, la o concluzie asemănătoare: „Dimpotrivă, este practic imposibil să evaluezi astfel aptitudinile mai creatoare de tip divergent și multe din aptitudinile referitoare la producția convergentă. Folosirea exclusivă a probelor standardizate nu încurajează efortul gîndirii creatoare. În realitate ea îl descurajează, întărind alte genuri de performanțe legate de răspunsurile standardizate."

J. P. Guilford, *The Nature of Human Intelligence*, New York, McGraw-Hill, 1967, p. 476.

[35] B. S. Bloom și colab., *Taxonomie*, op. cit., I, p. 228—229.

Dacă această observaţie este corectă, şi noi credem că este, ierarhia ar trebui să fie iarăşi modificată. Noi o propunem pe următoarea:



2. *Algoritmul lui Horn*

Lucrările pregătitoare pentru revizuirea planului de studii primare din cantonul Fribourg (proiectul EBAC) oferă un interes metodologic deosebit. În el găsim o acţiune sistematică întreprinsă în vederea proiectării unui curriculum.

Cercetătorii s-au străduit să definească obiectivele noului plan în perspectivă operaţională, fără ca prin aceasta să neglijeze obiectivele cognitive superioare. Ei au reacţionat astfel împotriva unei tendinţe, din ce în ce mai des criticată, de a lua în considerare obiectivele nu datorită valorii lor, ci în funcţie de posibilităţile de operaţionalizare pe care le oferă.

În acest context, R. Horn[36] a reuşit să realizeze cea mai bună operaţionalizare a taxonomiei lui Boom din cîte cunoaştem.

Horn observă că atunci cînd e vorba de procese mintale inferioare, materia şi problema care se referă la acestea sînt oarecum nedisociabile.

Astfel, pentru obiectivul: „Elevul trebuie să poată numi părţile plantei" nu există problemă. Pentru ca elevul să poată răspunde, „soluţia" trebuie să se găsească deja gata elaborată în repertoriul său comportamental.

La procesele mintale superioare se constată, dimpotrivă, că modelul problemei este general şi deci independent de o materie particulară.

---

[36] R. Horn, *Lernziele und Schulleistung,* Weinheim, Beltz, 1972.

Acesta este cazul obiectivului „Elevul trebuie să fie apt de a prevedea ce efect va produce asupra situației finale schimbarea mai multor factori". Atare problemă se poate pune și la aritmetică și la științele naturii sau la limba maternă.

Aportul fundamental al lui R. Horn constă în faptul că el ia gradul de complexitate a modelului drept criteriu taxonomic pentru procesele mintale superioare.

Vom arăta mai întîi, cu ajutorul unui exemplu detaliat luat de la Horn, cum ajunge el la o cvasioperaționalizare a definirii obiectivelor cognitive superioare. Într-adevăr, în loc să recurgă la introspecție sau la tehnica gîndirii exprimate pentru a încerca să determine procesul cognitiv pus în acțiune, el propune un sistem de analiză a structurii problemei, a determinării condițiilor prealabile ale soluției și ale complexității ei.

Iată cum descrie R. Horn obiectivele unei unități didactice cu subiectul „Hrănirea plantelor și alimentarea lor cu apă".

1. *Cunoașterea*

Elevul trebuie să poată numi părțile plantei (rădăcină, tulpină, frunze, flori).

Elevul trebuie să poată marca printr-un semn pe un desen căile de circulație din plantă.

Elevul trebuie să poată arăta ce îngrijiri se aduc plantelor (schimbarea ghiveciului, înlăturarea prafului, temperatura, lumina).

Elevul trebuie să poată numi într-o frază părțile rădăcinii (rădăcina principală și radicelele) și indica (oral) funcția lor.

Elevul trebuie să poată enumera părțile frunzei.

La nici unul din răspunsurile ce țin de acest nivel nu se admite vreo eroare.

2. *Comprehensiunea*

Elevul trebuie să poată interpreta corect informațiile ce i se dau.

Exemplu: plantele cresc mai bine sau mai puțin bine, după calitatea solurilor. Solurile grele păstrează mai multă apă decît cele ușoare. Ce influență exercită această deosebire dintre soluri asupra creșterii plantelor care suportă multă sau puțină apă?

Pentru ca obiectivul să poată fi considerat atins, 80% din problemele de acest tip trebuie să fie rezolvate corect.

Expresia „a interpreta corect" reprezintă, împreună cu problema propusă, o definiție cu grad de complexitate corespunzător definiției comprehensiunii. Înte-

legerea este considerată aici ca transformare a unei modalități de comunicare în alta.

În cazul obiectivelor de învățare complexe, trebuie să veghem la asigurarea unei diferențe nete între verificare și situația de predare. Făcînd pe elevi să memoreze de mai multe ori aceeași problemă, nu-i învățăm să înțeleagă.

3. *Aplicarea*

Elevul trebuie să fie apt de a prevedea efectul schimbărilor produse de diverși factori.

Exemplu: unele substanțe chimice fac frunzele plantelor să cadă (defoliere). Ce consecințe au pentru plante aplicarea acestor substanțe?

Pentru ca obiectivul să poată fi considerat atins, elevii trebuie să rezolve corect 80% din problemele de acest tip.

Formularea acestui obiectiv nu-l face să pară foarte diferit de „comprehensiune". Analiza arată că în cazul problemelor de comprehensiune toate informațiile necesare soluției sînt date, pe cînd în cazul aplicării există o anumită „lacună" pe care elevul trebuie s-o acopere ca să rezolve problema.

4. *Analiza*

Elevul trebuie să poată verifica exactitatea prin concluzii trase din premise sau din informațiile obținute.

Obiectivul este atins dacă jumătate din problemele propuse sînt rezolvate.

Exemplu: toate plantele transpiră evaporînd apă. Cînd o plantă nu poate evapora decît o cantitate mică de apă:

a) ea crește mai încet ca altele;
b) ea produce mai multe materii nutritive;
c) rădăcina se dezvoltă mai bine;
d) frunzele sînt mai mari.

Problemele de acest tip seamănă cu problemele invocate de Guilford în al său *Inference test* pentru a evalua capacitatea deductivă. Această formă de gîndire poate fi considerată drept convergentă.

5. *Sinteza*

Problemele de acest nivel corespund gîndirii pe care Guilford o numește divergentă.

Elevul trebuie să poată găsi mijloacele de a verifica ipotezele, supozițiile, afirmațiile.

Obiectivul este atins dacă jumătate din problemele propuse sînt rezolvate.

Exemplu: plantele nu se pot hrăni decît dacă cresc drept. Cum se poate demonstra că această afirmație este adevărată sau falsă?

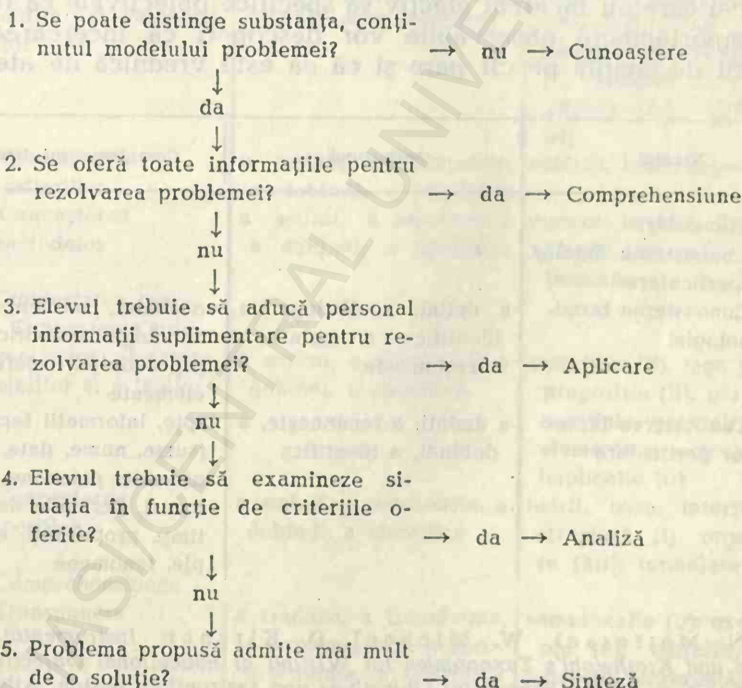
Problema scoate net în evidență o dificultate. Nu există decît o singură soluție conformă cu exigențele experimentale. Întrebările cu răspunsuri la alegere nu par deci să convină acestui nivel cognitiv.

6. *Evaluarea*

Din punctul de vedere al lui Bloom, evaluarea reprezintă nivelul cel mai ridicat. Stoker și Kropp consideră că faptul nu e deloc dovedit. După definiția propusă de Bloom, ar fi vorba mai curînd de o formă de analiză.

Horn nu a reținut nivelul „evaluare".

Formalizînd operația pe care am ilustrat-o mai înainte printr-un exemplu concret, Horn ajunge la un algoritm care permite să se determine nivelul taxonomic al unei acțiuni. Două elemente sînt considerate la fiecare etapă: aspectul formal și conținutul.



Interesul practic al cercetării lui Horn este considerabil. Soluția pe care o propune permite unui grup de evaluatori bine an-

trenați să atingă un înalt nivel de concordanță în clasificarea taxonomiei. Una din problemele cele mai spinoase, aceea a fidelității, este astfel amplu rezolvată.

F. ÎNCERCARE DE OPERAȚIONALIZARE

Taxonomia lui Bloom este formulată în plan abstract. Pentru a ajuta pe practicieni să treacă la un nivel mai concret, acela al obiectivelor operaționale, N. Metfessel, W. Michael și D. Kirsner[37] propun un tablou unde, în fața fiecărei categorii taxonomice, se găsește o listă de verbe și o listă de obiective care, combinate în mod adecvat, oferă scheletul unui obiectiv operațional (înaintea fiecărui verb se adaugă: „A fi apt de ...").

Procedeul poate părea cam naiv. Dar, așa cum notează E. Stones[38], cei care au încercat efectiv să specifice obiectivele ca forme de comportamente observabile vor descoperi că încercarea nu este atît de simplă pe cît pare și că ea este vrednică de atenție.

Nivelul	*Infinitivul*	*Complementul direct*
1.00 *Cunoașterea*		
1.10 Cunoașterea datelor particulare		
1.11 Cunoașterea terminologiei	a defini, a distinge, a identifica, a aminti, a recunoaște	vocabular, termeni, terminologie, semnificație (ii), definiție, referenți, elemente
1.12 Cunoașterea faptelor particulare	a aminti, a recunoaște, a dobîndi, a identifica	fapte, informații faptice (surse, nume, date, evenimente, persoane, locuri, perioade de timp, proprietăți, exemple, fenomene

[37] N. Metfessel, W. Michael, D. Kirsner, *Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's Taxonomies for Writing of Educational Objectives*, în R. Kibler și colab., *Behavioral Objectives and Instruction*, Boston, Allyn and Bacon, 1970.

[38] E. Stones, D. Anderson, *Educational Objectives and the Teaching of Educational Psychology*, London, Methuen, 1972, p. 21.

Nivelul	Infinitivul	Complementul direct
1.20 Cunoaşterea mijloacelor care permit utilizarea datelor particulare		
1.21 Cunoaşterea convenţiilor	a aminti, a identifica, a recunoaşte, a dobîndi	formă(e), convenţii, uzanţe, utilizări, reguli, modalităţi, mijloace, simboluri, reprezentări, stil (uri), format (e)
1.22 Cunoaşterea tendinţelor şi secvenţelor	a aminti, a recunoaşte, a dobîndi, a identifica	acţiune (i), proces, mişcare (ări), continuitate, dezvoltare (ări), tendinţă, secvenţă (e), cauze, relaţie (ii), forţe, influenţe
1.23 Cunoaşterea clasificărilor şi categoriilor	a aminti, a recunoaşte, a dobîndi, a identifica	arie (ii), tip (uri), caracteristică (i), clasă (e), ansamblu (ri), diviziune (i), aranjare (ări), clasificare (ări), categorie (ii)
1.24 Cunoaşterea criteriilor	a aminti, a recunoaşte, a dobîndi, a identifica	criterii, baze, elemente
1.25 Cunoaşterea metodelor	a aminti, a recunoaşte, a dobîndi, a identifica	metode, tehnici, abordări, utilizări, procedee, tratamente
130 Cunoaşterea reprezentărilor abstracte		
1.31 Cunoaşterea principiilor şi a legilor	a aminti, a recunoaşte, a dobîndi, a identifica	principiu (ii), lege (i), propoziţie (ii), părţi esenţiale, generalizări, elemente principale, implicaţie (ii)
1.32 Cunoaşterea teoriilor	a aminti, a recunoaşte, a dobîndi, a identifica	teorii, baze, interrelaţii, structură (i) organizare (ări), formulare (ări)
2.00 *Comprehensiunea*		
2.10 Transpunere	a traduce, a transforma, a exprima, prin propriile cuvinte, a ilustra, a pregăti, a citi, a reprezenta, a schimba, a scrie din nou, a redefini	semnificaţie (ii), exemplu (e), definiţii, abstracţii, reprezentări, cuvinte, fraze

Nivelul	Infinitivul	Complementul direct
2.20 Interpretare	a interpreta, a reorganiza, a rearanja, a diferenţia, a distinge, a face, a stabili, a explica, a demonstra	pertinenţă, relaţii, fapte esenţiale, aspecte, punct (e) de vedere, nou (noi), caracterizări, concluzii, metode, teorii, abstracţii
2.30 Extrapolare	a estima, a induce, a conchide, a prevedea, a diferenţia, a determina, a extinde, a interpola, a extrapola, a completa, a stabili	consecinţe, implicaţii, concluzii, factori, ramificaţii, semnificaţii, corolare, efecte, probabilităţi
3. *Aplicarea*	a aplica, a generaliza, a stabili legături, a alege, a dezvolta, a organiza, a utiliza, a se servi de, a transfera, a restructura, a clasifica	principii, legi, concluzii, efecte, metode, teorii, abstracţii, situaţii, generalizări, procese, fenomene, procedee
4. *Analiza*		
4.10 Căutarea elementelor	a distinge, a detecta, a identifica, a clasifica, a discrimina, a recunoaşte, a categorisi, a deduce	elemente, ipoteză (e), concluzii, supoziţii, enunţuri (de fapte), enunţuri (de intenţii), argumente, particularităţi
4.20 Căutarea relaţiilor	a analiza, a contrasta, a compara, a distinge, a deduce	relaţii, interrelaţii, pertinenţă, teme, evidenţă, erori, argumente, cauză (e), efect (e), consistenţă (e), părţi, idei, căi indirecte
4.30 Căutarea principiilor de organizare	a analiza, a distinge, a detecta, a deduce	formă (e), *pattern** (uri), scop(uri), punct(e) de vedere, tehnici, mijloc indirect, structură (i), temă (e), aranjament (e), organizare (ări)

* Modele (Nota trad.)

Nivelul	Infinitivul	Complementul direct
5. *Sinteza*		
5.10 Crearea unei opere personale	a scrie, a povesti, a relata, a produce, a constitui, a transmite, a crea, a modifica, a documenta	structură (i), model (e), produs (e), performanţă (e), proiect (e), lucrare (ări), comunicări, efort (uri), fapte specifice, compunere (i)
5.20. Elaborarea unui plan de acţiune	a propune, a planifica, a produce, a proiecta, a modifica, a specifica	plan (uri), obiective, specificare (ări), fapte schematice, operaţii, modalitate (ăţi), soluţie (ii), mijloace
5.30 Derivarea unor relaţii abstracte dintr-un ansamblu	a produce, a deriva, a dezvolta, a combina, a organiza, a sintetiza, a clasifica, a deduce, a dezvolta, a formula, a modifica	fenomene, taxonomii, concept(e), schemă (e), teorii, relaţii, abstracţii, generalizări, ipoteză (e), percepţii, modalităţi, descoperiri
6. *Evaluarea*		
6.10 Critică internă	a judeca, a argumenta, a valida, a evalua, a decide	exactitate (ăţi), pertinenţă, erori, veracitate, lacune, sofisme, precizie, grad de exactitate
6.20 Critică externă	a judeca, a argumenta, a considera, a compara, a contrasta, a standardiza, a evalua	scopuri, mijloace, eficienţă, economie (ii), utilitate, alternative, planuri de acţiune, standarde, teorii, generalizări.

G. ADAPTĂRI PARTICULARE ALE TAXONOMIEI

În cursul ultimului deceniu, taxonomia s-a răspîndit în lumea întreagă. *Educational Testing Service* (Oficiul de testare în educaţie) din Princeton a propus dealtfel, în aprilie 1974, să se internaţionalizeze taxonomia, cu alte cuvinte, să se stabilească

acordul asupra unui text pe care țările participante ar urma să-l adopte printr-o convenție.

Încercarea de a întocmi un inventar al multiplelor variante ale clasificării lui Bloom, variante redactate după concepții și necesități speciale, nu este sarcina noastră.

C. McGuire a publicat o adaptare specială pentru examenele de medicină[39]. E. Klinkmann a făcut același lucru pentru biologie[40], R. Wood pentru matematică[41], Lewis, pentru științele naturii[42] etc.

Lista s-ar putea extinde după dorință. Ca exemplu, dăm numai traducerea adaptării realizate pentru *National Longitudinal Study of Mathematical Abilities* — N.L.S.M.A. (Studiu național longitudinal al aptitudinilor pentru matematică), lucrare care reprezintă probabil, cea mai vastă cercetare întreprinsă vreodată în acest domeniu[43].

Am ales această adaptare pentru că ea pare reprezentativă prin modificările aduse în general: simplificare la fiecare nivel, introducerea unui nivel special (calculul), restrîngerea ierarhiei. (Se va observa că matematicienii au suprimat sinteza și evaluarea; așa cum am văzut, studiul întocmit de Madaus, Woods și Nuttall și publicat după apariția lucrării menționate mai sus justifică din plin această inițiativă.)

1. *Cunoașterea faptelor*

Obiective care pretind simpla invocare a terminologiei, a unor simboluri sau convenții.

2. *Calculul*

Obiective care pretind simpla manipulare a elementelor unei probleme după reguli învățate în prealabil de către subiect.

Este vorba mai mult de a efectua operații decît de a stabili ce operații sînt adecvate.

---

39 C. McGuire, *Research in the Process Approach to the Construction and Analysis of Medical Examinations*, în M. Katz Ed., *The Twentieth Yearbook*, N.C.M.E., East Lansing, Michigan, 1963.

40 E. Klinkmann, *The B.S.C.S., Grid for Test Analysis*, Biological Curriculum Study Newsletter, 19, 1963, p. 17—21.

41 R. Wood, *Objectives in the Teaching of Mathematics*, în Educational Research, 10, 1968, 2, p. 83—98.

42 D. G. Lewis, *Objectives of the Teaching of Science*, în Educational Research, 1965, p. 186—199.

43 S.M.S.G., Stanford, Newsletter, nr. 38.

3. *Comprehensiunea*

Obiective care pretind sau invocarea unor concepte şi generalizări, sau schimbarea funcţiei elementelor unei probleme.

Este vorba de a dovedi înţelegerea conceptelor şi relaţiilor lor mai curînd decît a utiliza conceptele pentru a elabora o soluţie.

Exemple: 1. Produsul numerelor 356 şi 7 este egal cu:

(A) $(300\times7)+(50\times7)+(6\times7)$

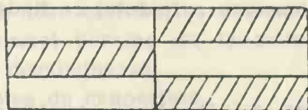
(B) $356+7$

(C) $(300+50)+(6\times7)$

(D) $(3\times7)+(5\times7)+(6\times7)$

(E) $300\times50\times6\times7$.

2. Desenul care urmează reprezintă un număr raţional. Alegeţi fracţia care indică acest număr raţional.



(A) 1/2
(B) 2/3
(C) 1/3
(D) 3/4
(E) nici una din cele precedente

4. *Aplicarea*

Obiective care pretind:

1. Invocarea unor cunoştinţe adecvate.
2. Alegerea operaţiilor adecvate.
3. Efectuarea acestor operaţii.

Aceste obiective se întemeiază pe rutină; subiectul foloseşte concepte într-un context specific şi după o modalitate în care s-a exersat anterior.

Exemplu: timp de două luni, o familie a cheltuit în medie 46 dolari pe lună pentru alimente. Dacă în prima lună cheltuiala a fost de 39 dolari, la cît s-a ridicat ea în a doua lună?

5. *Analiza*

Obiectivele care pretind o aplicare nerutinară a conceptelor.

Formularea problemelor şi crearea modelelor matematice aparţin acestei categorii.

Exemplu: într-o clasă, un profesor observă că dacă 92% din elevi sînt prezenţi, şapte scaune rămîn neocupate; cu o prezenţă de 88% din elevi rămîn opt scaune neocupate. Cîte scaune rămîn neocupate cînd sînt prezenţi toţi elevii?

Observaţii:

1. Unii factori, cum ar fi nivelul şcolar, complică împărţirea pe categorii: ceea ce este calcul în cazul unei vîrste poate fi aplicaţie sau chiar analiză în cazul unui grup de vîrstă mai mică.

2. S.M.S.G. nu ţine seama de domeniul afectiv „deoarece s-ar părea că practic nu ştim nimic despre procedeele pedagogice care permit să modificăm atitudinile".

H. CONCLUZIE

Trăgînd concluziile unei critici a taxonomiei, R. Gagné scria în 1965[44]:

„Deşi limbajul folosit în această carte nu răspunde întotdeauna criteriului unei identificări valide a comportamentelor observabile, nu ne putem nicidecum îndoi că el a contribuit din plin la lansarea curentului ce tinde spre specificarea obiectivelor învăţămîntului."

Faptul este astăzi evident.

Cu toate lacunele sale de netăgăduit şi cu toată utilizarea inadecvată ce i s-a dat adesea, considerăm că taxonomia a exercitat o influenţă care depăşeşte cu mult curentul operaţionalizării obiectivelor educaţiei. Ea a produs o nouă şi foarte vie conştientizare în ceea ce priveşte locul enorm pe care învăţămîntul continuă să-l rezerve simplei cunoaşteri din memorie şi foarte slabei stimulări a proceselor cognitive superioare.

Întrebat asupra semnificaţiei esenţiale pe care taxonomia o are pentru el, B. S. Bloom se arată foarte conştient de limitele instrumentului la a cărui realizare a contribuit şi regretă în acelaşi timp că acestui instrument nu i s-a dat întrebuinţarea pentru care a fost conceput. Esenţial, consideră Bloom, este faptul că educatorii se întreabă cît mai des posibil dacă au variat nivelul sarcinilor, exerciţiilor şi examenelor pe care le propun, dacă îşi stimulează îndeajuns elevii, dacă îi determină cu adevărat să se depăşească pe ei înşişi. Faptul că ierarhia nu este perfectă, că întîmplător se confundă un nivel cu altul pare, în atare condiţii, lucru secundar în raport cu această filozofie generală a acţiunii[45].

---

[44] R. Gagné, *The Reasons for Specifying Objectives*, în R. Glaser, *Teaching Machines*, N.E.A., 1965, p. 233.

[45] Interviu la Universitatea Harvard cu V. De Landsheere, la 15 noiembrie 1973.

Dar B. S. Bloom este, evident, prea modest în răspunsul său. În vasta mişcare de definire a obiectivelor educaţiei ce se precizează astăzi, *Taxonomia obiectivelor cognitive ale educaţiei* ocupă un loc important pe care puţini se mai gîndesc să-l conteste.

II Modelul lui Guilford

A. PREZENTAREA MODELULUI

Modelul lui Guilford este astăzi bine cunoscut. Iată o descriere concisă a respectivului model[46].

Operaţiile

Acestea sînt activităţi sau procese intelectuale principale; este ceea ce face organismul pornind de la materia primă informaţională, pornind de la ceea ce el discriminează.

1. Capacitatea de cunoaştere

Conştiinţă, percepere, descoperire sau redescoperire, recunoaştere, înţelegere a informaţiilor sub diverse forme.

2. Memoria

Reţinerea informaţiilor

3. Producţia convergentă

Generare de informaţii unice, convenţional acceptate, pornind de la un dat. Uzanţa, cutuma, regula sînt respectate.

4. Producţia divergentă

Generare de informaţii variate pornind de la acelaşi dat. Originalitate, creativitate.

5. Evaluarea

Luarea unor decizii sau formularea unor judecăţi privitoare la exactitate, adecvare, dezirabilitate etc. conform unor criterii, idealuri, obiective adoptate.

Conţinuturile

1. Figurative

Informaţia în forma sa concretă, percepută sau amintită prin imagini. Un minimum de organizare, de structurare este necesar. Inteligenţă practică.

---

[46] Cf. G. De Landsheere, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, A. Colin; Liège, G. Thone, ed. a 3-a, 1971, p. 284—285.

Exemple concrete pentru unele din celulele modelului figurează în lucrarea întocmită de J. Vandevelde şi P. Vanderelst, *Pratique scolaire et objectifs de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, 1975.

2. Simbolice

Informaţii sub formă de semne lipsite de semnificaţie prin şi în ele însele: litere, numere, note muzicale.

Inteligenţă teoretică.

3. Semantice

Informaţiile sub formă de semnificaţii legate de cuvinte.

Inteligenţă verbală.

4. Comportamentele

Informaţii esenţial neverbale ce intervin în interacţiunile umane, în care perceperea atitudinilor, nevoilor, dorinţelor, intenţiilor, gîndurilor altora şi ale subiectului însuşi joacă un rol.

Inteligenţă socială.

Produsele

Acestea sînt rezultatele prelucrării informaţiilor de către organism.

1. Unităţile

Porţiuni de informaţie relativ izolate sau circumscrise.

2. Clasele

Unităţi grupate pe temeiul proprietăţilor comune.

3. Relaţiile

Conexiuni recunoscute între unităţi.

4. Sistemele

Grupări de unităţi organizate sau structurate; complexe de părţi ce se găsesc în interrelaţie sau în interacţiune.

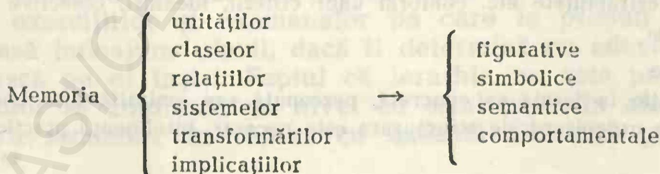
5. Transformările

Schimbările aduse în informaţii sau în utilizarea lor.

6. Implicaţiile

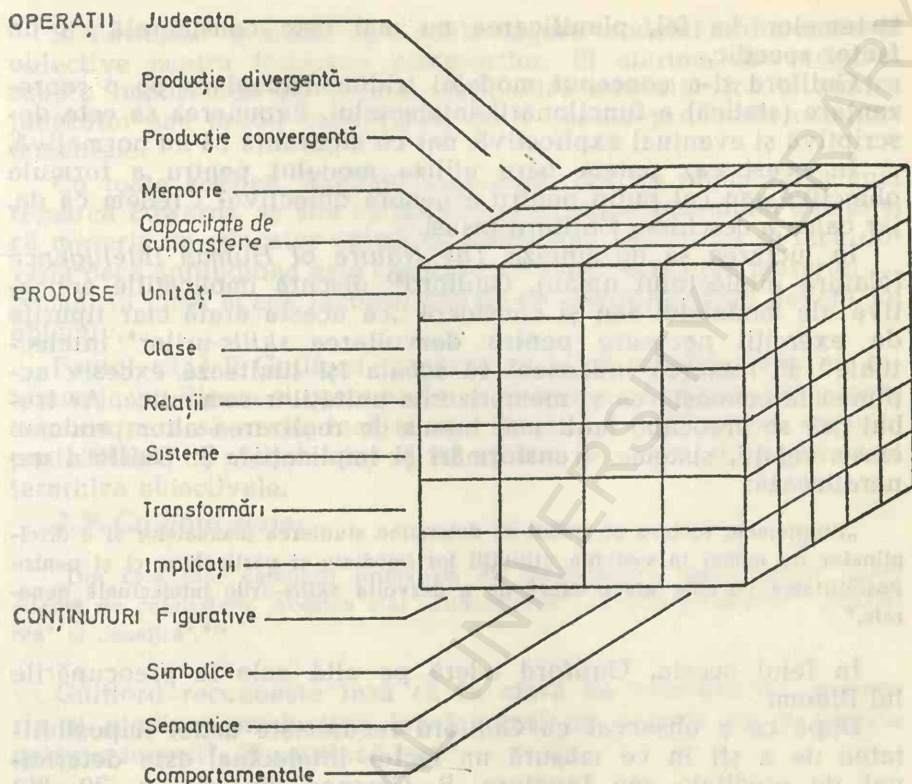
Extrapolare de informaţii: previziune, consecinţe, antecedente.

Fiecare din componentele celor trei dimensiuni se combină cu toate celelalte în felul următor:



În total sînt deci 24 de combinaţii.

Întrucît se disting 5 tipuri de operaţii, în model există deci, în total 120 de combinaţii.



B. UTILIZAREA TAXONOMICĂ

Modelul tridimensional al intelectului este rezultatul a peste 20 de ani de cercetări factoriale.

La început, Guilford s-a angajat în studiul raționamentului general, al gîndirii creatoare, al *problem solving*-ului*, al planificării, al evaluării. În model nu mai există, în sine, decît evaluarea. Inducția a devenit inducție de clase, inducție de relații, inducție de sisteme. Deducția a devenit producție convergentă, iar gîndirea creatoare, producție divergentă. Cît despre *problem solving,* el face parte acum din aproape toate celulele modelului. De exemplu, aptitudinea de a înțelege probleme devine cunoașterea

* Rezolvarea problemei (problemelor). (Nota trad.)

sistemelor. La fel, planificarea nu mai este considerată ca un factor specific.

Guilford şi-a conceput modelul tridimensional ca pe o reprezentare (statică) a funcţionării intelectului. Expunerea sa este descriptivă şi eventual explicativă, dar cu siguranţă că nu normativă. În acest caz putem oare utiliza modelul pentru a formula obiective sau cel puţin pentru a genera obiective? Credem că da, iar calea a deschis-o Guilford însuşi.

În lucrarea sa de sinteză *The Nature of Human Intelligence* (Natura intelectului uman), Guilford[47] discută implicaţiile educative ale modelului său şi consideră „că acesta arată clar tipurile de exerciţii necesare pentru dezvoltarea *skills*-urilor* intelectuale". El remarcă îndeosebi că şcoala îşi limitează excesiv acţiunea la cunoaşterea şi memorizarea unităţilor semantice. Ar trebui „să se preocupe mult mai intens de realizarea altor produse: clase, relaţii, sisteme, transformări şi implicaţii". Şi Guilford generalizează:

„Programele şcolare ar trebui să determine studierea manualelor şi a disciplinelor nu numai în vederea utilităţii lor imediate şi particulare, ci şi pentru posibilitatea pe care ele o oferă de a dezvolta *skills*-urile intelectuale generale."

În felul acesta, Guilford aderă pe altă cale la preocupările lui Bloom.

După ce a observat că Guilford recunoaşte astfel imposibilitatea de a şti în ce măsură un factor intelectual este determinat de ereditate sau învăţare, B. Campos (op. cit., p. 79—80) scrie:

„(...) cea mai bună poziţie pentru educator rămîne, din punctul lui de vedere, presupunerea că învăţarea fiecărui factor este posibilă...; astfel, modelul său tridimensional devine taxonomie a obiectivelor educative, fiecare factor devenind un obiectiv de realizat printr-o anumită experienţă obţinută prin învăţare. Acest punct de vedere ne ajută să răsturnăm perspectiva curentă, care consideră aptitudinile ca o limită a învăţării. Dar se creează un risc: acela de a considera factorii drept entităţi şi de a uita că ei sînt construcţii mintale sau abstracţii care îşi au originea în comportamente. Fără îndoială că este tot atît de greu să identifici fiecare comportament uman cu un singur factor."

---

[47] J. P. Guilford, *The Nature of Human Intelligence*, New York, McGraw-Hill, 1967, p. 476.

* *Skill* (engl.): îndemînare, pricepere, deprindere, abilitate. (Nota trad.)

R. Edwards[48] a arătat cum poate sugera modelul tridimensional obiective pentru formarea profesorilor. El stăruie, de exemplu, asupra importanţei pe care o are pentru educator (ca şi pentru judecător sau preot) capacitatea de a evalua produsele comportamentale.

Cu toate acestea, modelul sugerează, dar nu obligă. Aşa cum remarcă Edwards, se ştie că aptitudinea comportamentală există şi că meseria de educator există de asemenea; rămîne să se facă dovada dacă aptitudinea este esenţială pentru practicarea meseriei ... Numai în clipa aceea factorul definit de Guilford poate deveni un obiectiv.

Faptul că J. P. Guilford compară el însuşi modelul său cu taxonomia lui Bloom şi recunoaşte existenţa unor importante puncte comune pare să arate, încă şi mai direct, că Guilford nu exclude posibilitatea ca modelul lui să fie utilizat în scopul de a genera şi ierarhiza obiectivele.

J. P. Guilford scrie:

„Din cele şase categorii principale ale *Taxonomiei*, patru privesc capacitatea de cunoaştere. Acestea sînt „cunoaşterea", „comprehensiunea", „aplicarea" şi „analiza"."[49]

Guilford recunoaşte însă că în afară de cunoaştere, „memoria şi gîndirea productivă joacă totuşi un anumit rol în aceste patru categorii". El continuă logic:

„Dar este evident că operaţiile legate de gîndirea productivă îşi găsesc locul în categoria principală a *Taxonomiei*: „sinteza". Subcategoriile: producţia de comunicări, planuri, relaţii şi serii de operaţii par producţii de relaţii şi sisteme. A şasea categorie a *Taxonomiei* este evaluarea şi are aceeaşi denumire ca una din categoriile de operaţii din modelul tridimensional. Din anumite motive, Bloom acordă puţină atenţie categoriei de operaţii legate de memorie; el dorea poate să insiste asupra altor chestiuni."

Noi considerăm, împreună cu E. De Corte, că analogiile sînt mai numeroase decît cele indicate de Guilford. Ele sînt mai numeroase chiar decît crede De Corte.

---

[48] R. Edwards, *Guilford's Structure of Intellect Model: Its Relevance for the Teacher Preparation Curriculum*, în Curriculum Theory Network, 3, 1969, p. 47—64.

[49] J. P. Guilford, *The Nature of Human Intelligence*, *op. cit.*, p. 67.

De Corte stabilește următorul paralelism[50]:

capacitatea cognitivă memoria	cunoașterea
producția convergentă	comprehensiunea[51] analiza — aplicarea
producția divergentă	sinteza
judecata	evaluarea.

Cîteva scheme analitice ne vor permite să arătăm că aspectele comune ale modelului lui Guilford și ale taxonomiei cognitive a lui Bloom sînt mai numeroase decît consideră în general autorii:

a) Toate operațiile lui Guilford își găsesc echivalentul la Bloom, însă ele sînt uneori definite destul de vag de către acesta din urmă (de exemplu: sinteza).

b) Produsele stocate în memorie sau rezultate din operații convergente par toate justificate.

c) La nivelul producției divergente, produsele „transformării" și ale „implicării" nu sînt justificate. Este firesc, pentru că transformarea și perceperea implicațiilor constituie procese ale divergenței și prin urmare nu pot fi în același timp produsele acesteia.

d) Conținuturile nu constituie o a treia dimensiune exprimată în taxonomia lui Bloom. Ele formează obiectul operațiilor pe care acesta le descrie și apar la întîmplare în exemplele propuse.

Ca primă concluzie a acestei comparații vom observa că modelul lui Guilford poate absorbi în mod sigur taxonomia cognitivă a lui Bloom. Prin precizia lui sporită și prin facilitatea operaționalizării pe care o oferă, modelul lui Guilford pare deci că prezintă posibilități superioare, deocamdată rău exploatate.

E. De Corte împărtășește această opinie[52] și nu ezită să afirme că *Modelul* ar putea constitui o călăuză mai bună decît *Taxonomia* lui Bloom.

În ceea ce-l privește, D'Hainaut[53] consideră că Guilford adaugă o dimensiune capitală legînd comportamentele de conținuturi și controlează mai strîns realitatea psihologică, dovedind că o activitate intelectuală este întotdeauna produsul mai multor factori.

---

50 E. De Corte, *Onderwijsdoelstellingen, op. cit.*
51 De Corte nu reține comprehensiunea. O adăugăm noi.
52 E. De Corte, *Onderwijsdoelstellingen, op. cit.*, p. 33.
53 L. D'Hainaut, *Un modèle ..., op. cit.*

GUILFORD

BLOOM

Capacitate cognitivă - Memorie

Unități

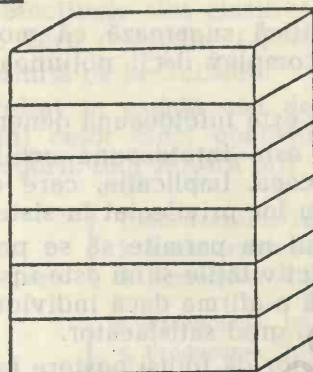
Clase

Relații

Sisteme

Transformări

Implicații



Cunoaștere

de date particulare
de terminologii
de fapte particulare

de clasificări
de criterii
de principii

de teorii

de tendințe
și succesiuni

Producții convergente

Unități

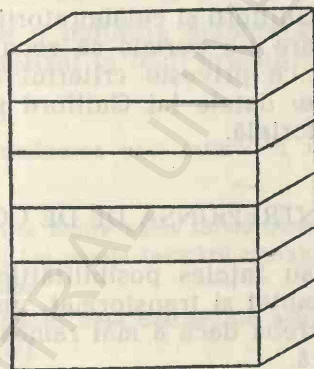
Clase

Relații

Sisteme

Transformări

Implicații



Comprehensiune - Analiză-Aplicare

Elemente

Relații

Principii de organizare

Transpunere
Interpretare

Extrapolare

Producții divergente

Unități

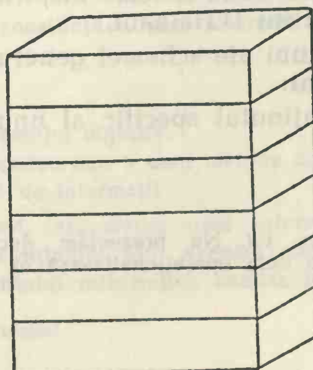
Clase

Relații

Sisteme

Transformări

Implicații



Sinteză

Producerea unei opere personale

Elaborarea unui plan de acțiune

Derivarea unui ansamblu de relații abstracte

Dar alături de aceste aporturi, D'Hainaut[54] vede şi inconveniente în cazul folosirii modelului cu scopul de a defini obiectivele educaţiei:

1. Intervenţia analitică sugerează că modelul ajunge adesea la un ansamblu mai complex decît noţiunea sau obiectivul analizat.

2. Analiza materiei este întotdeauna generală.

3. Ierarhizarea nu este întotdeauna echilibrată din punct de vedere analitic; de aceea, implicaţia, care este o relaţie logică printre altele, ocupă un loc privilegiat în sistem.

4. În sfîrşit, modelul nu permite să se precizeze în ce împrejurări vor fi descrise activităţile şi nu este însoţit de criterii operaţionale care să permită a afirma dacă individul şi-a însuşit sau nu comportamentul într-un grad satisfăcător.

Critica circumstanţelor dă totuşi naştere la unele rezerve.

Într-adevăr, nu trebuie să uităm că în opera de sinteză, *The Nature of Human Intelligence*, şi în numeroasele monografii care au precedat lucrarea, Guilford şi colaboratorii săi precizează intervenţia operaţională care i-a permis să recunoască existenţa fiecărui factor. În ceea ce priveşte criteriul cantitativ individual, D'Hainaut are dreptate; datele lui Guilford nu sînt dealtfel decît indici de saturaţie factorială.

C. ADAPTAREA ÎNTREPRINSĂ DE DE CORTE

Mai mulţi autori au înţeles posibilităţile oferite de modelul lui Guilford şi l-au adaptat şi transformat, uneori atît de substanţial încît ne putem întreba dacă a mai rămas ceva din el în afară de structura geometrică.

Vom vedea numaidecît cum a simplificat E. De Corte modelul[55]. Apoi vom examina încă două sisteme inspirate de Guilford: cel al lui De Block şi cel al lui D'Hainaut.

Cele patru dimensiuni ale schemei generale de clasificare propuse de E. De Corte sînt:

1. Materia sau conţinutul specific al unui univers determinat de obiective.

---

[54] Idem.

[55] E. De Corte, *op. cit.* Nu prezentăm decît sinteza adaptării lui De Corte. Pentru a vedea cum operaţionalizează el comportamentele, trebuie să ne adresăm lucrării.

2. Domeniul de informație căruia îi aparține materia. Pentru Guilford, acest domeniu reprezintă conținuturi.

3. Produsul. Aici obiectivele sînt clasificate după aspectul formal al informației pe care o produc („produsele", la Guilford).

4. Operația este definită ca la Guilford.

E. De Corte a dezvoltat în esență cea de a patra dimensiune și trece de la sistemul celor cinci operații ale lui Guilford la un sistem cu șapte categorii. Iată sinteza lui:

Capacitatea de cunoaștere	Operații receptivo-reproductive	1. Aperceperea informațiilor
		2. Recunoașterea informațiilor
		3. Reproducerea informațiilor
	Operații productive	4. Producerea interpretativă de informații
		5. Producerea convergentă de informații
		6. Producerea evaluativă de informații
		7. Producerea divergentă de informații.

E. De Corte propune o definiție elaborată a fiecărei categorii; ansamblul poate fi sintetizat în felul următor:

1. Aperceperea informațiilor

Descoperirea sau discriminarea unei informații noi într-un material dat.

Exemple:

Descoperirea asemănărilor dintre unele forme geometrice.

Citirea unui cuvînt nou (cu ocazia învățării cititului).

2. Recunoașterea informațiilor

Identificarea unei informații deja descoperite sau discriminate, cînd ea se prezintă din nou (actualizare).

Exemplu: recunoașterea unui pătrat într-un obiect cu trei dimensiuni.

3. Reproducerea informației

Readucerea activă în conștiință a unei informații stocate anterior în memorie (actualizare).

Exemple:

Numirea organelor sistemului digestiv.

Reproducerea unui procedeu sau a unei metode de lucru învățate anterior.

4. Producerea interpretativă de informații

Explicarea, parafrazarea, rezumarea unei informații relativ noi pentru elev prin forma și (sau) conținutul său. Această dimensiune include retransmiterea completă a conținutului informației, analiza relațiilor sau retransmite-

rea structurii sau a ideii centrale a informației (comprehensiunea și analiza la Bloom).

Exemple:

Exprimarea valorii sau mărimii printr-o fracție.

Citirea reprezentării grafice a unei mărimi variabile.

5. Producerea convergentă de informații

Pornind de la o informație dată care pune elevului o problemă și de la actualizarea unei informații pe care elevul o posedă, el produce o informație (soluția problemei) mai mult sau mai puțin nouă pentru dînsul. În această producție convergentă, problema nu admite decît o soluție.

Exemple:

Notarea corectă a semnelor de punctuație pe un text.

Situarea unui poem în școala literară ale cărei principii le-a adoptat autorul.

A constata dacă un fenomen este un caz particular al unui principiu cunoscut.

6. Producerea evaluativă de informații

Judecată de valoare emisă prin referirea la criterii determinate (interne sau externe) care sînt oferite sau nu. Informația ce trebuie apreciată și (sau) punctul de vedere adoptat trebuie să fie mai mult sau mai puțin noi pentru elev.

Exemple:

Aprecierea opiniilor comune asupra alimentației prin referire la principiile dieteticii.

Emiterea unei aprecieri asupra calităților tehnice ale unui film.

7. Producerea divergentă de informații

Ca și în cazul producției convergente, se pune o problemă, însă aici sînt mai multe soluții posibile.

Exemple:

Imaginarea unei probleme pe baza datelor oferite.

Prezentarea unei expuneri pe o temă dată.

A pune întrebări asupra unui text.

Interesul pe care îl prezintă sistemul lui De Corte se întemeiază pe faptul că el rămîne fundamental fidel teoriei lui Guilford, însă sistemul modifică teoria și îi dă o asemenea înfățișare, încît face din el un instrument mai exact construit în vederea definirii obiectivelor cognitive ale educației. Avem impresia că el arată calea pe care aporturile lui Bloom și ale lui Guilford vor putea fi integrate și puse în slujba pedagogiei.

III. Taxonomia Gagné-Merrill

Taxonomia Gagné-Merrill pune o problemă dublă de clasificare. În primul rînd, avem oare dreptul de a o discuta pe planul cognitiv cîtă vreme ea include planul psihomotor? Credem că da, pentru că autorii nu abordează domeniul psihomotor decît în măsura în care văd în el fundamentul construirii intelectului. În al doilea rînd, ne putem întreba dacă n-ar trebui să rezervăm lucrările lui Gagné părţii consacrate obiectivelor operaţionale, mai ales cîtă vreme teoria lui Gagné îmbogăţeşte considerabil, pe plan psihologic, intervenţia lui Mager[56].

Aportul teoretic al lui Gagné în domeniul cognitiv este atît de important, încît pentru noi el constituie unul din cele trei panouri ale vastului triptic Bloom—Guilford—Gagné. Acesta este motivul pentru care am hotărît ca în cele din urmă să-l discutăm aici. Vom stărui totuşi asupra unor noţiuni introduse sau precizate de Gagné în legătură cu obiectivele operaţionale.

Cu privire la Gagné se poate face aceeaşi observaţie ca în cazul lui Guilford: taxonomia sa nu se referă direct la obiectivele educaţiei. În cazul lui Gagné ne găsim înaintea unei ierarhii de procese puse în acţiune pentru a realiza învăţarea cerută de obiectivele stabilite. Legătura este deci fundamentală.

A. CADRUL TEORETIC

1. *Condiţiile învăţării*

R. Gagné[57] observă că, în mod esenţial, problema educatorului constă în a defini obiective şi apoi în a căuta ce tipuri de învăţare permit realizarea acestor obiective.

Or, Bloom se mulţumeşte să propună o clasificare a comportamentelor umane fără să precizeze ce varietăţi ale învăţării permit acestor comportamente să ia naştere şi să se conserve.

Se constată, de asemenea, că unele categorii, ca cele ale lui Bloom, nu ne informează asupra naturii proceselor psihologice

---

[56] Unii autori tratează cele opt categorii de comportamente de învăţare propuse de Gagné ca pe o taxonomie deosebită de aceea a lui Merrill. Credem că înrudirea strînsă dintre cele două taxonomii justifică un singur tratament. Semnalăm totuşi că Merrill nu consideră taxonomia sa ca fiind diferită de aceea a lui Gagné (a se vedea tabloul comparativ din paginile următoare).

[57] R. Gagné, *The Implications of Instructional Objectives for Learning, op. cit.*

care duc la ele și mai ales nu precizează în ce măsură aceleași procese intervin la diferite niveluri taxonomice.

Gagné pune deci o nouă întrebare: „Este oare posibil să divizăm obiectivele în categorii care se diferențiază prin implicațiile lor în învățare? Pentru a ajunge acolo trebuie, pe de o parte să constituim un ansamblu ordonat de condiții de învățare și, pe de altă parte, un ansamblu abstract de caracteristici ale activităților umane[58]."

Analiza acestor activități are tocmai scopul de a sesiza, dintre infinitatea activităților posibile, tipurile de comportamente care cer condiții de învățare diferite.

Vom vedea că Miller s-a consacrat îndeosebi analizei activităților. Gagné s-a adresat celuilalt aspect al problemei: condițiile învățării. El a dedicat acestui aspect o carte[59] a cărei sinteză adaptată a fost publicată de D. Leclercq[60].

Gagné distinge opt tipuri de comportamente ierarhizate, însușirea unuia fiind condiționată de cele aflate la un nivel inferior al edificiului.

De la simplu la complex, aceste tipuri de comportamente sînt:

1. Învățarea semnalelor *(signal learning)*.
2. Învățarea legăturilor stimul-răspuns *(S.R. learning)*.
3. Învățarea lanțurilor motrice *(chaining)*.
4. Învățarea seriilor verbale *(verbal association)*.
5. Învățarea unei discriminări multiple.
6. Învățarea unui concept.
7. Învățarea unui principiu.
8. Rezolvarea problemelor *(problem solving)*[61].

Precizînd condițiile necesare achiziției acestor comportamente, Gagné a aruncat o punte între teoria învățării și teoria predării. Așa cum subliniază M. D. Merrill[62], Gagné nu postulează mecanisme de învățare complet diferite, însă observă numai că învățarea care se produce în diferite condiții prezintă caracteristici diferite și poate fi deci considerată ca diferită din punct de vedere pedagogic.

---

[58] Idem.

[59] R. Gagné, *The Conditions of Learning*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965. Lucrare apărută și în ediție românească: *Condițiile învățării*, E.D.P., 1975.

[60] D. Leclercq, *Les grands types d'apprentissage selon R.M. Gagné*, în Education (Liège), 137, 1972, p. 47—64.

[61] Idem.

[62] M. D. Merrill, *Necessary Psychological Conditions for Defining Instructional Outcomes*, în M. D. Merrill, Ed. *Instructional Design*, Englewoods Cliffs, Prentice Hall, 1971, p. 173.

Se va reţine, de asemenea, că Gagné nu are pretenţia de a fi definit toate condiţiile. El arată, de exemplu[63], că întărirea, aşa cum o defineşte Skinner, nu este menţionată, pentru că ea este evidentă şi trebuie să fie prezentă peste tot. Acelaşi lucru se petrece şi cu contiguitatea: cu cît trece mai mult timp între stimul şi răspuns, cu atît învăţarea este mai puţin probabilă.

2. *Principiul reducţiei* (push-down principle)

Principiul reducţiei este expus de Merrill în articolul citat mai înainte. Împreună cu condiţiile învăţării stabilite de Gagné, el constituie baza taxonomiei Gagné-Merrill.

În dezvoltarea sa, o persoană îşi însuşeşte comportamentele de nivel inferior înaintea celor superioare (vezi tabelul de la pagina 103). Exigenţele cognitive conştiente au un mers crescînd. Pentru a-şi economisi efortul sau pentru a evita ca sarcina cognitivă să devină prea grea, oamenii încearcă să producă un răspuns la cel mai scăzut nivel posibil. Acesta constituie principiul reducţiei al cărui enunţ este următorul: „Un comportament însuşit la un nivel determinat este împins la un nivel mai scăzut îndată ce condiţiile s-au schimbat îndeajuns."

Exemple:

Cînd un *learner** rezolvă o problemă, el desprinde în esenţă un nou principiu care îi arată cum să selecţioneze principiile adecvate şi să le ordoneze pentru a rezolva un anumit tip de probleme.

Mai tîrziu, într-o aceeaşi situaţie de rezolvare a unei probleme, este suficient să utilizeze principiul nou pe care l-a desprins. Deci *learner*-ul produce în acest caz un comportament de analiză şi nu unul de *problem solving*, ca în cazul precedent.

După aceea, cînd *learner-ul* a întîlnit mai multe situaţii—probleme similare, e de ajuns să recunoască situaţia nouă ca o formă a situaţiei întîlnite anterior. De aici rezultă că în acel moment el face o clasificare a conceptelor.

După ce a întîlnit toate cazurile ce ţin de o clasificare, e de ajuns să-şi amintească soluţia cînd reîntîlneşte unul din aceste cazuri.

Încetul cu încetul, cazurile vor fi reţinute într-o secvenţă dată (în felul acesta se constituie memoria seriilor).

---

[63] R. Gagné, *The Implications of Instructional Objectives for Learning*, *op. cit.*

* Întrucît sfera noţiunii de *learner* (persoană care învaţă) este mai cuprinzătoare decît sfera noţiunii de elev, traducerea a păstrat peste tot termenul englez. (Nota trad.)

Cînd seria este foarte bine memorată, ea nu mai poate fi deosebită printr-o singură expresie verbală (în felul acesta fiecărui element al seriei i se atribuie un nume).

Un răspuns memorat repetat frecvent devine practic un comportament psihomotor.

Exemplu: învăţarea unei limbi străine.

B. SINTEZA TAXONOMIEI

M. D. Merrill a lucrat în colaborare strînsă cu R. Gagné, mai ales la elaborarea volumului colectiv *Instructional Design,* în care Merril prezintă taxonomia despre care vom vorbi în continuare[64].

Taxonomia Gagné-Merrill constituie un edificiu original, care include ansamblul comportamental într-o vastă sinteză:

a) Ea integrează domeniile afectiv, psihomotor şi cognitiv.

b) Pentru fiecare tip de comportament, Merrill precizează:

— definiţia;
— comportamentele observabile (exigenţă formulată de Mager pentru operaţionalizarea obiectivelor);
— condiţiile psihologice caracteristice ale comportamentului (aport nou faţă de Mager);
— unul sau mai multe exemple.

Pornind de la un tablou al lui Merrill, prezentăm în pagina 103 taxonomia sub o formă sintetică. O studiem totodată şi în amănunt.

C. PREZENTAREA ANALITICĂ

1. *Comportamente emoţionale*

Introducere: răspunsuri globale, continue, involuntare la toate situaţiile-stimuli (la Gagné: învăţarea semnalelor).

Definiţie: în orice situaţie-stimul, cel ce învaţă reacţionează involuntar prin schimbări fizice pe care el le percepe ca sentimente. Direcţia (pozitivă sau negativă) şi dimensiunile acestui comportament emoţional pot fi deduse observînd răspunsul de angajare sau de evitare al celui ce studiază, cînd se află într-o situaţie în care este liber să aleagă.

---

[64] M. D. Merrill, *Necessary Psychological Conditions for Defining Instructional Outcomes,* în M. D. Merrill, *Ed., Instructional Design, op. cit.,* p. 173 şi urm.

Categorii de comportamente învățate

Domeniul corespunzător din taxonomiile lui Bloom și ale colaboratorilor săi	Niveluri	*Categorii*		
Afectiv	1 Emoțional (răspuns involuntar)		1. Emoțional (învățarea semnalelor)	
Psihomotor	2. Psihomotor (nivel de conștiință scăzut)	2.1. Comportament topografic	2.2. Lanțuri	2.3. *Skill*, complex* (*skilled behavior*)
	3. Memorie (comportament conștient)	3.1. Atribuirea unui nume* (*naming*)	3.2. Memorie serială (asociație verbală)	3.3. Memorie discretă (discriminare multiplă)
Cognitiv	4. Cognitiv complex (conștiință intensă a comportamentului transferului)	4.1. Clasificare (învățarea conceptelor)	4.2. Analiză (învățarea principiilor)	4.3. Rezolvarea problemelor (sinteză)

De la comportament simplu — la → comportament complex

N.B. Comportamentele însemnate cu asterisc nu se găsesc la R. Gagné.

Comportamente observabile: angajare, evitare.

Condiții psihologice: situații în care individul e liber să aleagă, liber în sensul că el nu are o bază logică pentru a decide.

2. *Comportamente psihomotorii*

Introducere: comportamente caracterizate prin răspunsuri musculare executate rapid, cu un control conștient redus. Aici există o corespondență specifică între un stimul și răspuns.

Definiție: un comportament psihomotor se produce cînd un elev poate executa rapid, fără *promting*[65] exterior, o reacție neuromusculară specifică în prezența unei situații stimulatoare specifice.

---

[65] În continuarea acestui text, conceptele *cue* și *prompt* sînt folosite de mai multe ori.

Se numesc *cues* anumite aspecte ale situației-stimulatoare care servesc la declanșarea unui răspuns psihomotor special.

Stimulus cues sînt externe *learner*-ului; *proprioceptive cues* sînt stimuli care iau naștere dintr-un răspuns special.

Comportamente observabile: răspunsuri musculare vizibile care se produc fără ezitare.

Condiții psihologice: prezența unui *cue* specific și absența *prompts*-urilor.

2.1. Comportamente topografice (răspunsuri la un stimul)

Definiție: un comportament topografic se produce atunci cînd un elev este capabil să execute rapid, fără *prompting* extern, o singură reacție neuromusculară nouă în fața unui stimul *(stimulus cue)*. Comportamentul este considerat topografic pentru că răspunsurile diferite trebuie să se plaseze în raport cu stimulii.

Comportamente observabile: mișcare sau combinație de mișcări musculare care nu figurează în repertoriul celui ce învață. Execuție rapidă, relativ automată (minimum de control al sistemului nervos central).

Condiții psihologice: prezența unui *cue* specific și lipsa *prompts*-urilor.

Exemple: a citi pe partitură „piano" și a cînta lent cu un instrument; a citi „allegro" și a cînta repede.

2.2. Lanțuri comportamentale *(chaining behavior)*.

Definiție: fără *prompting* extern, cel ce învață este capabil să execute o serie de reacții coordonate; acestea se produc în succesiune rapidă și în prezența unui stimul particular *(stimulus cue)* special. Este vorba de un proces care substituie stimuli proprioceptivi adecvați unor *cues* externi.

Condiție psihologică importantă: este capital ca în cursul execuției să nu se ofere *prompts*-uri sau stimuli suplimentari.

Exemplu: a lovi o minge de golf.

2.3. Comportament exersat *(skilled behavior)*.

Definiție: executarea în secvențe, fără *prompting* extern, a unor combinații complexe de lanțuri psihomotorii coordonate, fiecare combinație fiind provocată de prezența unui *cue* special dintr-un ansamblu mare de *cues*. Pen-

---

Se numesc *prompts** elementele stimulatoare care au fost învățate în trecut, atunci cînd ele serveau drept *cues* pentru a declanșa un răspuns psihomotor special; ele pot servi mai tîrziu în situații de predare ulterioare.

Tipurile de *prompts* cele mai frecvente sînt ordinele verbale sau directivele.

Exemple: lecție de dactilografie.

Prompt: Profesorul spune: „Privește litera „J" pe hîrtia dumitale și lovește cu arătătorul mîinii drepte".

Cue: litera „J".

Alt *prompt:* „Privește cum fac".

* Vocabularul nostru de specialitate, în curs de constituire, propune pentru termenul *cue* echivalentul „stimul particular", iar pentru *prompt*, echivalentul „indice de orientare". Este evident că în atare situație, o expresie ca *stimulus cue* ridică unele probleme de interpretare care rămîn a fi soluționate în viitor. (Nota trad.)

tru anumite *skills*-uri, prezentarea *cues*-urilor este spaţiată din afară, în vreme ce pentru altele prezentarea e spaţiată de individul însuşi.

Condiţie psihologică importantă: organizarea temporală a lanţurilor.

Exemplu: a juca tenis.

3. *Comportamente mnemonice*

Definiţie: un comportament mnemonic se produce atunci cînd un elev reproduce sau recunoaşte imediat, fără *prompting*, un răspuns simbolic specific la o situaţie-stimul specifică. Răspunsurile simbolice voluntare şi conştiente sînt date rapid.

Comportamente observabile: există întotdeauna reproducere sau recunoaştere a unui răspuns simbolic.

N.B. Simbolic nu numai în sens verbal, ci orice sistem simbolic.

Condiţii: asemănătoare cu cele ale comportamentului psihomotor.

3.1. Comportament de atribuire a unui nume *(naming behavior).*

Definiţie: recunoaşterea sau reproducerea unui singur răspuns simbolic.

3.2. Comportament de memorare a seriilor (asociaţie verbală).

Definiţie: serie de răspunsuri simbolice în care ordinea rămîne întotdeauna aceeaşi.

3.3. Comportament de memorare a elementelor discrete (discriminare multiplă).

Definiţie: reproducerea sau recunoaşterea, fără *prompting*, a unui răspuns simbolic unic la fiecare *cue* al unui ansamblu de *cues*-stimuli.

4. *Comportamente cognitive complexe*

Definiţie: un răspuns adecvat este oferit unui element, nemaiîntîlnit pînă atunci, al unei clase de obiecte, de evenimente sau de situaţii-stimul. Răspunsul este voluntar şi implică un transfer.

Comportamente observabile: acestea nu sînt uşor de precizat.

Condiţii psihologice: situaţia trebuie să fie nouă pentru cel ce învaţă, adică nu trebuie ca el s-o fi perceput ca element al unei clase particulare de probleme. (În atare cazuri ne lăsăm adesea înşelaţi: nu avem de-a face decît cu memoria).

4.1. Comportament de clasificare (învăţarea conceptelor).

Definiţie: identificarea corectă a apartenenţei la o clasă, identificare care priveşte un obiect sau o situaţie sau reprezentarea lor nemaiîntîlnite pînă atunci.

Comportamente observabile: diverse. Element — nonelement; da — nu, dacă se prezintă o listă de exemple; formarea unor grupuri de unităţi prin trierea unui ansamblu.

Condiţii psihologice: caz care nu a mai fost întîlnit înainte.

N.B. Reamintirea listei atributelor unei clase ţine de memorie; în cazul de faţă trebuie să se procedeze la o clasificare efectivă.

4.2. Comportament analitic (învăţarea principiilor).

Definiţie: indicarea relaţiei dintre conceptele constitutive într-o situaţie, nouă pentru elev, în care se precizează că un principiu dat este aplicabil. Un principiu este enunţul unei relaţii dintre două sau mai multe clase de concepte. (*Exemple:* cauzalitate, interdependenţă, acţiune reciprocă, opoziţie mutuală, origine comună etc.)

Comportamente observabile: diferite forme. *Exemple:* scrierea unei formule, desenarea unei diagrame, clasificarea pe categorii a unei serii de situaţii etc. Elevul trebuie să recunoască întotdeauna mai întîi diferitele clase în cauză (comportament de clasificare), apoi să arate relaţia care există între ele.

N.B. Principiul aplicabil este fie specificat explicit, fie desprins prin inferenţă din situaţie.

4.3. Comportament de rezolvare a problemelor (sinteză).

Definiţie: alegerea principiilor pertinente şi ordonarea lor ca strategie de rezolvare eficientă în faţa unei probleme noi pentru care principiile pertinente nu sînt specificate. Există creativitate sau divergenţă atunci cînd anumite principii nu sînt cunoscute de elev şi cînd strategia pusă la punct reprezintă un nou principiu de ordin superior.

Comportamente observabile: acestea sînt foarte diferite, sinteza rezultînd întotdeauna din analiza diverselor principii şi din generarea unor relaţii noi (care nu au fost învăţate sau analizate anterior). La rezolvarea problemelor, comportamentul nu poate fi complet specificat; el trebuie să fie întotdeauna deschis.

Caracteristicile comportamentului cognitiv complex: acest comportament nu este observabil direct, dar este definit prin deducţie. Răspunsul dat este întotdeauna un răspuns dintre mai multe posibile. Capacitatea de a răspunde unei situaţii noi printr-un răspuns asemănător cu cel dat într-o situaţie anterioară întîlnită este echivalentul transferului. În domeniul cognitiv nu mai avem de-a face cu o relaţie între un factor şi altul, între stimul şi răspuns, ci între un factor şi mai mulţi factori (un stimul — mai multe răspunsuri posibile).

D. CRITICA

Nu încape îndoială că taxonomia Gagné-Merrill ierarhizează procesele de învăţare fundamentale. Că aspectele considerate nu includ totalitatea proceselor, faptul este recunoscut explicit de

Gagné („Evident, există și alte condiții de învățare decît cele cuprinse în ierarhia mea")[66]. Am mai arătat, de exemplu, că necesitatea întăririi este socotită ca evidentă și nu este deci menționată.

Între taxonomia lui Bloom și aceea a lui Gagné există o înrudire mai strînsă decît pare la prima vedere. Astfel, nivelul 3 în sistemul Gagné-Merrill corespunde vădit cunoașterii din sistemul lui Bloom. În fapt, Gagné indică tipurile de învățare ce trebuie realizate pentru a ajunge la cunoaștere. Dealtminteri, există o corespondență indiscutabilă între învățarea principiilor și rezolvarea problemelor la Gagné, pe de o parte, și categoriile superioare la Bloom, pe de altă parte. Într-un cuvînt, taxonomia lui Bloom sprijină definirea obiectivelor, în vreme ce Gagné ne informează asupra tipurilor de învățare care permit realizarea acestor obiective.

Merrill a întocmit un tablou comparativ care confirmă și completează aceste observații.

Lui Gagné i se poate reproșa imprecizia unor categorii ca „învățarea principiilor" și „rezolvarea problemelor".

Cazul „rezolvării problemelor" pare lămuritor. Cîtă vreme ne mulțumim să aflăm dacă avem de-a face cu o sarcină care merită numele de problemă, precizările lui Merrill par satisfăcătoare. Dacă, dimpotrivă, căutăm explicația procesului complex al rezolvării problemelor, această explicație nu o vom găsi aici. Am văzut că Guilford a încercat să ajungă la ea și s-a lovit de o situație atît de complexă, încît pînă la urmă s-a hotărît să suprime categoria „rezolvării problemelor", considerînd că practic toți factorii intelectuali pot juca aici un rol.

De asemenea, D'Hainaut învinuiește pe Gagné că nu circumscrie net procesele creatoare[67]. Nu sîntem întru totul de acord, pentru că divergența își găsește deslușit un loc în edificiu (în categoria rezolvării problemelor).

În concluzie, Merrill și Gagné aduc două contribuții importante la definirea obiectivelor: categorii net mai comportamentale decît cele ale lui Bloom și condiții psihologice. Rămînea ca ele să fie integrate într-o intervenție completă. Tocmai acest lucru îl va face D'Hainaut elaborîndu-și sistemul.

---

[66] R. Gagné, *The Implications of Instructional Objectives for Learning*, *op. cit.*

[67] L. D'Hainaut, *Un modèle...*, *op. cit.*

Comparaţie între taxonomia lui Bloom, aceea a lui Gagné și aceea a lui Merrill*

Bloom		Cunoaştere	Comprehensiune	Analiză Aplicare	Sinteză Evaluare
Gagné	Învăţarea semnalelor	Asociaţie verbală	Învăţarea conceptelor	Învăţarea principiilor	Rezolvarea problemelor
	Învăţarea legăturilor stimul-răspuns	Discriminare multiplă			
	Învăţarea lanţurilor motorii				
Merrill	Comportament psihomotor	Comportament mnemonic	Comportament de clasificare	Comportament de analiză	Comportament de rezolvare a problemelor

* În R. Tennyson și M. Merrill, *Hierarchical Models in the Development of a Theory of Instruction: a Comparison of Bloom, Gagné and Merrill*, în Educational Technology, septembrie, 1971, p. 28—30.

IV. Taxonomia Gerlach-Sullivan

A. SINTEZA

Taxonomia lui Bloom se referă la rezultatele învăţării (cunoaştere, aplicare, evaluare etc.) şi este intelectualistă. Modelul lui Guilford este expresia unei teorii cognitive. Taxonomia Gagné-Merrill îşi are în parte originea în behaviorism (nivelurile 1 şi 3) şi în parte în teoria cunoaşterii (nivelul 4).

Cu Gerlach şi Sullivan[68] ajungem în faţa unui edificiu pur pragmatic.

După ce a întocmit o listă ce cuprinde sute de comportamente de învăţare, Sullivan a regrupat progresiv aceste comportamente în şase categorii însoţite fiecare de un verb-tip. Cele şase categorii sînt ordonate după complexitatea crescîndă a comportamentelor,

[68] V. Gerlach, A. Sullivan, *Constructing Statements of Outcomes*, Inglewood, California, Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development, 1967. Această sinteză este datorată lui H. Sullivan, *Objectives*, p. 75—78.

dar ansamblul nu constituie o ierarhie riguroasă. Ne găsim deci în fața unei adevărate taxonomii.

Esențial, din punctul de vedere al autorilor, este faptul că edificiul lor permite singur o clasificare a aproape tuturor comportamentelor legate de activitățile cognitive în învățarea școlară.

1. Identificarea

Definiție: *learner*-ul arată dacă un obiect sau un eveniment aparține sau nu unei clase al cărei nume este dat.

Echivalentele ce trebuie identificate: a alege, a distinge între, a discrimina, a marca, a forma perechi.

Exemple:

Learner-ul va recunoaște, într-o listă de obiective, pe cele formulate prin aspecte comportamentale.

Recunoașterea triunghiurilor isoscele dintr-un ansamblu care cuprinde trei tipuri de triunghiuri.

2. Atribuirea unui nume

Definiție: *learner*-ul prezintă, oral sau în scris, *label*-ul* verbal al unui referent sau al unui ansamblu de referenți, numele referenților nefiind menționat.

Echivalente ale atribuirii unui nume: întocmirea unei liste, etichetarea etc.

Exemple:

a) Se arată elevului filme pe care nu le-a văzut niciodată și care reprezintă scene didactice ilustrînd principii de învățare. Elevul va întocmi lista acestor principii.

b) Văzînd un triunghi, elevul va spune cum se numește acest triunghi: isoscel etc.

3. Descrierea

Definiție: *learner*-ul prezintă categoriile necesare de proprietăți, de obiecte, de evenimente și (sau) de relații privitoare la un referent dat.

Echivalente ale descrierii: a defini, a spune cum, a spune ce se petrece dacă etc.

Exemple:

a) *Learner*-ul va descrie cel puțin trei efecte importante, provocate de schimbări date ale climatului sau topografiei, asupra condițiilor economice din vestul Statelor Unite.

Probă tip: imaginați-vă că în California temperatura medie diurnă scade cu 15 grade și că nivelul pluviometric anual crește cu 30 cm. Descrieți cel puțin trei schimbări care ar afecta economia Californiei.

---

* Marcă, etichetă, însemn care certifică proveniența unui obiect etc. (Nota trad.).

b) Descrierea caracteristicilor unui triunghi isoscel.

4. Construirea

Definiție: *learner*-ul prezintă un produs (desen, obiect, hartă, compunere, exemple de concepte etc.) conform unor specificații date.

Echivalenți ai construirii: a pregăti, a desena, a face, a fabrica etc.

Exemple:

a) *Learner*-ul va construi cel puțin două dări de seamă asupra unor constatări și două deducții asupra unor fenomene date privitoare la mediu.

Probă tip: faceți două constatări și trageți două concluzii asupra experienței de chimie pe care ați văzut-o mai înainte.

b) Elevul va construi un triunghi isoscel cu ajutorul unei rigle și al unui compas.

5. Ordonarea

Definiție: elevul aranjează doi sau mai mulți referenți într-o ordine indicată.

Exemple:

a) Numerotîndu-le de la 1 la 7, indicați în ce ordine s-au produs următoarele evenimente:...

b) Descrieți în ordine acțiunile necesare construirii unui triunghi isoscel.

6. Demonstrarea

Definiție: elevul execută comportamentele esențiale pentru îndeplinirea unei sarcini primite, respectînd specificațiile date. *Learner*-ul poate fi solicitat să prezinte în același timp o descriere verbală a acțiunii pe care o execută.

Exemple:

a) *Learner*-ul va executa reanimarea gură la gură asupra unui subiect neînsuflețit.

b) Dispunînd de o riglă și de un compas, *learner*-ul va arăta în ce mod se construiește un triunghi isoscel și va descrie în același timp acțiunea pe care o săvîrșește. (Pentru demonstrație, baza evaluării este ansamblul de procedee pe care *learner*-ul le pune în lucru cu scopul de a produce un obiect, de a alege un răspuns, de a săvîrși o acțiune determinată, și nu răspunsul ales sau produsul însuși).

B. CRITICA

Gerlach și Sullivan văd în taxonomia lor un fel de *check list* (inventar) ce trebuie să permită a ne asigura că nu uităm comportamentele importante. Probabil că în parte aceasta este realitatea. Totuși, această asigurare pare înșelătoare în măsura în care un verb ca „a identifica" poate pretinde producerea unor operații cognitive de complexitate foarte diferită. Imprecizia pare și mai

netă încă în cazul verbului „a construi", unde punem pe picior de egalitate producerea unui simplu desen (nu se menţionează nici un criteriu de calitate) cu producerea unei compuneri în limba maternă.

Autorii declară că ei nu încearcă să trateze toate operaţiile cognitive sugerate de Guilford. Într-adevăr, nu se vede limpede, de exemplu, în ce loc s-ar putea situa, la Gerlach şi Sullivan, producerea sistemelor sau a implicaţiilor. Autorii se justifică observînd că ei parvin să elucideze aproape tot ceea ce se face la şcoală. Atare validare pare cel puţin contestabilă, căci a şti să spui pe dinafară ar putea constitui, potrivit acestui mod de a vedea, o taxonomie satisfăcătoare pentru unele şcoli... Nu ajungem pînă acolo, însă primejdia este vizibilă.

În puţine cuvinte, socotită izolat, taxonomia lui Gerlach şi a lui Sullivan pare un instrument rudimentar. Întrucît nu am folosit-o niciodată, nu-i cunoaştem totuşi limitele exacte.

V. Taxonomia lui De Block

A. SINTEZA

B. S. Bloom şi colaboratorii săi elaborează o taxonomie cînd iniţiază problema evaluării. J. P. Guilford caută în esenţă un model structural al intelectului utilizabil ca un cadru de reperaj care să permită a ne asigura dacă unele zone importante ale activităţii intelectuale nu sînt neglijate de către şcoală. R. Gagné şi M. D. Merrill stăruie asupra nivelurilor psihologice succesive ale învăţării.

Şi taxonomia lui De Block[69] ia o orientare diferită: consacrîndu-se tot învăţării practicate, ea porneşte totuşi de la o preocupare pedagogică.

Structura generală a modelului este direct inspirată de Guilford, ca şi mai mulţi dintre factorii reţinuţi. Rezultatul final este însă foarte îndepărtat de modelul tridimensional al intelectului.

Taxonomia lui De Block nu este pur cognitivă, dar dominanta sa se situează net în acest domeniu.

---

[69] A. De Block, *Voorstel van taxonomie*, în Onderwijs en Media, 2 de jaargang, nr. 1, 1970, p. 56—61.
A. De Block, A. Louwyck, L. Martens, C. Brusselman, *La taxonomie des objectifs pour la discipline du latin*, Didactica Classica Gandensia, 12—13, 1972, p. 119—131.

În general, De Blook consideră că învăţămîntul urmăreşte obiective în trei direcţii:

1. De la învăţarea parţială la o învăţare mai integrală. Se urmăreşte comprehensiunea *(inzicht)* mai mult decît cunoştinţele; se urmăreşte capacitatea *learner*-ului, integrarea.

2. De la învăţarea limitată la învăţarea fundamentală. Faptele trec pe planul al doilea; ceea ce interesează sînt conceptele, metodele.

3. De la învăţarea specială la învăţarea generală. Elevul trebuie să înveţe a gîndi în mod productiv mai curînd decît reproductiv, să înveţe a lua iniţiative, a se adapta.

1. *De la formarea parţială la formarea integrală*

Exemple: la predarea istoriei.

a) Să ştie lucruri precise: nume, date etc.

b) Să înţeleagă concepte (tratate, ultimatum); relaţii (oprimare-revoltă).

c) Să aplice concepte şi structuri.

— să stabilească el însuşi relaţii;

— să distingă evoluţia;

— să construiască structuri (exemplu: să schiţeze evoluţia transporturilor.

d) Să integreze.

Elevul se schimbă pe măsură ce aprofundează învăţarea; el îşi însuşeşte atitudini de toleranţă, de solidaritate etc.

4. A integra		la formarea integrală
3. A aplica	Faze ale procesului de învăţare	↑
2. A înţelege		↑
1. A şti		De la formarea parţială

2. *De la formarea limitată la formarea fundamentală*

Aici lucrurile sînt privite din punctul de vedere al conţinutului, al materiilor.

6. Atitudini
5. Metode
4. Structuri
3. Relaţii
2. Concepte
1. Fapte

3. *De la formarea specială la formarea generală*

Aici lucrurile sînt privite din punctul de vedere al elevului.

a) Urmărirea unor obiective foarte specifice la o materie precisă

Exemple:

A calcula suprafaţa trapezului.

A şti să construieşti o cutie.

A învăţa o gamă.

b) Urmărirea unor obiective care implică un transfer.

Exemple:

A vrea să controlezi faptele fizice (atitudine).

A vrea să fii stăpîn pe corpul tău.

Solidaritate.

N. B. Aceste obiective sînt mult mai generale decît cele de mai înainte, dar sînt încă limitate la un domeniu.

c) Obiectivele cele mai generale.

Atitudini transferabile la toate domeniile: productivitate, independenţă, simţ critic, obiectivitate, sentimentul relativităţii:

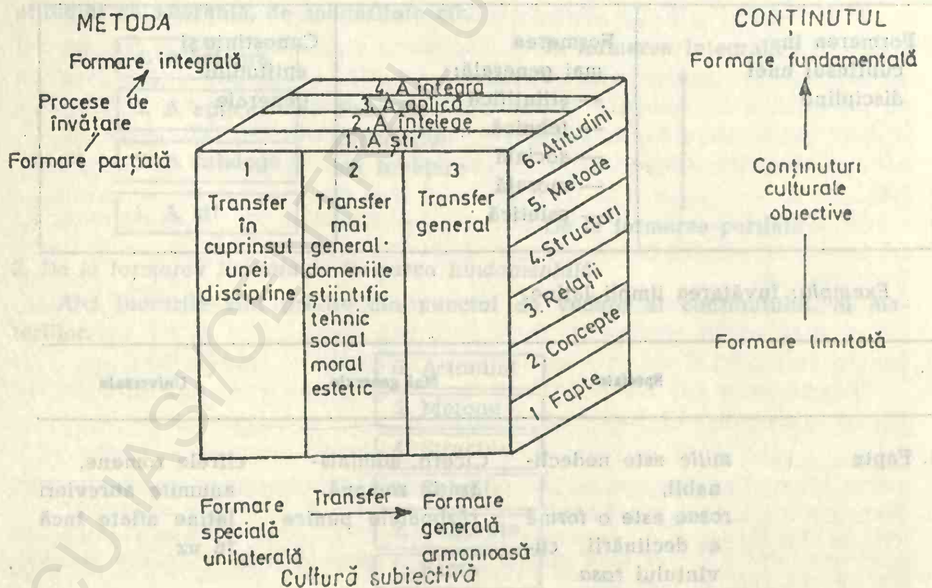
Formarea în cuprinsul unei discipline	Formarea mai generală: — ştiinţifică — tehnică — socială — morală — estetică	Cunoştinţe şi aptitudini generale

Exemplu: învăţarea limbii latine.

	Speciale	Mai generale	Universale
1. Fapte	*mille* este nedeclinabil, *rosae* este o formă a declinării cuvîntului *rosa*	Cicero, administraţia romană, războaiele punice	cifrele romane, anumite abrevieri latine aflate încă în uz

	Speciale	Mai generale	Universale
2. Concepte	adjectivul verbal, concordanța timpurilor	nominativul, participiul	o limbă moartă, *res publica*
3. Relații	acuzativul și exclamația	subiectul, atributul	autorul, copil al timpului său
4. Structuri	cazul în limba latină	sintaxa	esența unei civilizații
5. Metode	formarea unui adverb pornind de la un adjectiv	analiza unei fraze	deducerea unei reguli
6. Atitudini	preocuparea pentru pronunțarea clasică	a veghea la formarea perioadelor ritmice	simțul exactității, dorința de a înțelege

MODELUL LUI DE BLOCK



Se va fi remarcat că fiecare aspect este numerotat. Cele cîteva exemple următoare arată ce ușor pot fi indexate obiectivele[70]. În total, dispunem de $6 \times 3 \times 4 = 72$ clase de obiective.

1. Arată că urmărim a face să se învețe fapte.
  11 Aceste fapte se situează într-un domeniu particular.
    111 Elevul învață să cunoască aceste fapte particulare.
    112 Elevul învață să înțeleagă aceste fapte particulare.
    113 Elevul învață să aplice aceste fapte particulare.
    114 Elevul învață să integreze aceste fapte particulare.
  12 Aceste fapte fac parte din mai multe domenii (transfer).
  Etc.

Concret, iată cîteva obiective pedagogice și indicii lor.

— Fapt: Carol Quintul s-a născut in anul 1500. Cunoașterea acestei date: 111.

— Înțelegerea conceptului de relief: 212.

— Înțelegerea raportului climat—mod de viață: 312.

— A ști să aplici principiul lui Linné: 413.

— A ști să te servești de dicționar:
metoda: 5;
general: 53;
aplicarea: 533.

— A avea deprinderea de a nu capitula în fața dificultăților:
atitudinea: 6;
generală: 63;
integrată: 634.

B. CRITICA

Conceput special pentru practica învățămîntului, modelul lui De Block este acela care, în teorie, ar trebui să intereseze cel mai mult expunerea noastră. Sistemul este îndrăzneț și susceptibil de a stimula gîndirea pedagogică.

Totuși, unele aspecte intelectualiste, net accentuate în taxonomia lui Bloom, se găsesc și aici. Ca și Bloom, De Block se străduiește să aducă lămuririle necesare propunînd numeroase exemple.

---

[70] Un exemplu pentru fiecare din cele 72 clase de obiective figurează în A. De Block și colab., *Taxonomie des objectifs pour la discipline du latin*, op. cit., p. 128—131.

Lui De Block i se poate reproşa, de asemenea, că nu acordă o atenţie suficientă criteriilor care permit să se recunoască dacă un obiectiv este atins.

Trebuie să tragem de aici concluzia că modelul nu oferă decît un interes pedagogic minor? Nu credem. În primul rînd, s-ar invoca, cu privire la această apreciere, remarca lui Bloom: esenţial nu este oare că profesorii să fie stimulaţi să-şi pună activitatea la contribuţie, să se depăşească pe ei înşişi?

În plus, nu este exclusă posibilitatea ca pe încetul să se ajungă la o diferenţiere mult mai subtilă a majorităţii aspectelor şi în acelaşi timp la definirea lor operaţională.

Unul din marile merite ale taxonomiei lui De Block este acela că deschide calea unei integrări a celor trei domenii: cognitiv, afectiv şi psihomotor.

Cu un cuvînt, noi credem că L. D'Hainaut şi E. De Corte (care au recunoscut imediat lacunele sistemelor proprii[71], au condamnat cu prea multă uşurinţă propunerile lui De Block. Dealtfel este caracteristic faptul că De Block foloseşte el însuşi cuvîntul „propunere" *(voorstel)*, ceea ce pare să indice o invitaţie la discuţie.

Lucrarea de faţă era sub tipar în momentul apariţiei volumului pe care A. De Block îl consacră taxonomiei sale. El îşi ilustrează taxonomia cu numeroase exemple şi o compară sistematic cu alte taxonomii.

A se vedea: A. De Block, *Taxonomie van leerdoelen,* Anvers, Amsterdam, Standaard Uitgeverij, 1975.

---

[71] „Acest model are meritul de a pune accentul pe domeniul în care se va exercita activitatea pedagogică (de la particular la general) şi pe atitudinile ce trebuie create. Totuşi, (...) mulţi termeni se referă la activităţi neobservabile (a şti, a înţelege) şi nivelurile sau criteriile achiziţiilor nu sînt direct incluse în dimensiunile obiectivului."

L. D'Hainaut, *Un modèle...,* op. cit., p. 2.

„Acest sistem prezintă avantajul că afectează îndeaproape practica didactică; formele de comportament sînt desemnate prin termeni binecunoscuţi profesorilor: a şti, a înţelege, a aplica, a integra. Totuşi, el are şi o consecinţă negativă, care derivă din faptul că nu este uşor să definim aceşti termeni cu precizie, fără echivocuri. De aceea, credem că formele de comportament care figurează în taxonomia lui De Block nu sînt suficient operaţionalizate. Pe deasupra, sistemul nu este diferenţiat îndeajuns (...)."

E. De Corte, *Onderwijsdoelstellingen,* op. cit., p. 115.

Capitolul 2

DOMENIUL AFECTIV

Introducere

După concepţia lui Bloom[1], domeniul afectiv „include obiectivele care descriu modificările intereselor, atitudinilor şi valorilor, ca şi progresul realizat în sfera raţionamentului şi a capacităţii de adaptare". Vom avea ocazia să revenim asupra anumitor elemente ale acestei definiţii, care ridică imediat problema limitelor dintre aria cognitivă şi aria afectivă. Dar în prealabil se impun cîteva observaţii mai generale.

Dacă, în materie de obiective, ar trebui să alegem un exemplu privilegiat care să ilustreze distanţa ce separă declaraţiile de principiu de traducerea lor în fapte, ne-am opri cu siguranţă la domeniul afectiv.

Chiar şi în trecut, pentru motive istorice binecunoscute, s-a afirmat adesea importanţa primordială a formării caracterului, a însuşirii atitudinii virtuoase, a trăsăturilor personalităţii proprii bunului cetăţean, bunului creştin etc. Este vrednic de luat în seamă faptul că prin concentrarea întregii acţiuni educative asupra unora din aceste obiective au fost obţinute succese de netăgăduit. S-a reuşit, de pildă, ca dogmele religiei creştine să fie sădite în milioane de oameni.

Pe de altă parte, cînd Montaigne condamna capetele bine îndopate, preferîndu-le pe cele bine structurate, el favoriza nu numai dezvoltarea facultăţilor, ci cu siguranţă şi alte atitudini şi *skills*-uri intelectuale. Este imposibil să se estimeze în ce măsură recomandările sale au avut succes.

Astăzi contextul s-a schimbat, însă limbajul nu diferă întotdeauna.

Se condamnă din nou acumularea enciclopedică în favoarea atitudinilor şi *skills*-urilor cognitive: şcoala vrea să fie locul dezvoltării personalităţii şi al însuşirii bunelor deprinderi de convie-

[1] B. S. Bloom, *Taxonomie*, op. cit., I, p. 9.

ţuire socială. Pentru ea, atitudinea pozitivă faţă de activitatea şcolară trece înaintea simplei învăţări a cunoştinţelor gata făcute; printre obiectivele esenţiale ale educaţiei se înscriu disponibilitatea faţă de ceea ce este nou, creativitatea, toleranţa (condiţie *sine qua non* a pluralismului).

Cu toate acestea, cîţi dintre profesorii care se arată convinşi de valoarea acestor principii se gîndesc mai întîi la obiectivele afective cînd îşi pregătesc lecţiile? Ce se întreprinde efectiv pentru a şti dacă aceste obiective sînt atinse? De cîte instrumente de evaluare adecvate, care să ofere vreo garanţie metrologică, dispun astăzi profesorii belgieni? Ce adaptări sistematice sînt operate în programele de studii în funcţie de progresul mai mult sau mai puţin accentuat făcut în direcţia obiectivelor afective propuse? Ce strategii aplică astăzi factorii răspunzători din domeniul educaţiei pentru a descoperi cele mai bune modalităţi de a le atinge?

Negreşit, putem spera întotdeauna că ambianţa educativă generală, că eforturile depuse în domeniul cognitiv au consecinţe afective favorabile. Însă acest lucru nu este nici pe departe dovedit. Jacob[2] se crede îndreptăţit, de exemplu, să considere că învăţămîntul superior nu modifică opiniile, valorile, personalitatea studenţilor. J. Raven, asupra lucrărilor căruia vom reveni în mod special, consideră chiar că influenţa universităţii nu este, din mai multe puncte de vedere, excepţional de negativă... Într-un articol recent, el scrie: „Găsim că există o legătură foarte slabă între nivelul educaţiei, pe de o parte, şi nivelul de toleranţă a punctelor de vedere diferite, a opiniilor privitoare la cel mai bun mod de a proceda în societate şi aptitudinea de a acţiona împreună cu alţii, pe de altă parte[3]". Bloom consideră, în mod mai general, că dacă nu sîntem prevăzători, dezvoltarea în domeniul cognitiv poate exercita un efect negativ asupra afectivităţii.[4]

Concluzia lui Bloom pare caracterizată de un autentic bun-simţ atunci cînd menţionează: „Pare pe deplin adevărat că, asemenea comportamentelor cognitive, comportamentele afective se dezvoltă *cînd se propun elevilor moduri şi conţinuturi de învăţare adecvate*[5]."

Ce dificultăţi deosebite se întîlnesc în urmărirea obiectivelor afective?

---

[2] P. E. Jakob, *Changing Values in College*, New York, Harper, 1957 (citat de Krathwohl şi colab. în *Taxonomie*, op. cit., II, p. 22.

[3] J. Raven, *The Attainment of non-Academic Educational Objectives*, în International Review of Education, IX, 1973, 3, p. 339

[4] În Krathwohl şi colab., *Taxonomie*, op. cit., II, p. 22.

[5] Idem (sublinierea ne aparţine).

A. IMPRECIZIA CONCEPTELOR

„Există numeroase confuzii de termeni în comunicarea legată de domeniul cognitiv; dar cei care au contribuit la elaborarea taxonomiei pentru domeniul afectiv au întîlnit confuzii și mai mari. Starea de confuzie pe care o prezintă comunicarea cînd e vorba de expresii ca „a înțelege cu adevărat" pare minoră pe lîngă confuzia care domnește în jurul obiectivelor privitoare la atitudini, interese și aprecieri. Ce înseamnă, de pildă, „Elevul trebuie să aprecieze arta...?[6]"

Remarca este foarte îndreptățită. E suficient să cunoaștem divergențele de păreri asupra definiției atitudinii, interesului, valorilor pentru a ne convinge de imensa dificultate care îl așteaptă pe taxonomist în acest domeniu, dar și de necesitatea eforturilor ce trebuie făcute în direcția respectivă.

B. LIMITELE VAGI DINTRE ARIA AFECTIVĂ ȘI ARIA COGNITIVĂ

Am mai văzut, în paginile consacrate obiectivelor cognitive, că hotarul dintre aria cognitivă și aria afectivă este artificial și am restrîns semnificația distincției arătînd că ea se întemeiază mai ales pe o atitudine emfatică sau pe metoda de studiu[7].

Nu este totuși de prisos să traducem aici un pasaj din M. Rokeach, citat și de Bloom, și de Louise Tyler[8]:

„...o analiză care pornește de la opinii sau de la sisteme de opinii nu ne limitează neapărat la studiul comportamentelor cognitive. Presupunem că orice stare afectivă este reprezentată și de o stare cognitivă avînd forma unei opinii sau a unei relații structurale între opiniile ce se integrează într-un sistem. De exemplu, cu privire la muzică, noi construim toți, pe baza experiențelor noastre din trecut, un ansamblu de opinii sau de așteptări referitoare la ceea ce constituie muzica „bună" sau „proastă". Numai în funcție de aceste așteptări, mai frecvent implicite decît explicite, simți plăcere ascultînd o anumită creație muzicală (...). În toate cazurile, plăcerea sau neplăcerea sînt aspectele afective

---

[6] D. Krathwohl, *Stating Objectives Appropriately*, op. cit.

[7] „Astfel, James (...) admite unitatea fundamentală a comportamentelor afective și cognitive, însă el face apoi analiza comportamentelor pentru a arăta cum se amestecă unele cu altele (....). Tocmai acest lucru l-am făcut noi în taxonomia noastră." (D. Krathwohl, *Taxonomie*, op. cit., II, p. 53).

[8] M. Rokeach, *The Open and Closed Mind*, New York, Basic Books, 1960, p. 399 (citat de Louise Tyler, p. 107).

corespunzătoare unui sistem de opinii şi pot fi concepute ca elemente care stau în raport direct unele cu altele, adică în raport izomorfic cu acest sistem. Prin urmare, abordarea noastră cognitivă se simte implicată atît în cazul afectivităţii, cît şi în cazul cunoaşterii".

Această relaţie strînsă între emoţie şi reprezentarea ei, acest du-te-vino continuu între evenimentele afective şi sistemele de opinii (morale sau estetice) supuse judecăţii raţionale arată în ce mare măsură profesorii se simt pe teren nesigur, mai ales dacă ţinem seama de caracterul de cele mai multe ori ascuns *(covert)* al afectivităţii.

Profesorii simt profund că, în ceea ce priveşte comportamentele cognitive, acestea au aproape întotdeauna (poate chiar întotdeauna) o componentă afectivă, însă nu situează corect această componentă.

Îi înţelegem cu atît mai bine cu cît programele şcolare explicitează obiectivele cognitive (a şti să aplici regula de trei. . .) lăsînd obiectivele afective la nivel implicit (se adaugă rar: . . . cu interes, cu plăcere, cu discernămînt). În plus, şi aşa cum observă Krathwohl şi colaboratorii lui[9], obiectivul afectiv este adesea de natură globală. El priveşte mai mult o lecţie în ansamblu decît părţile izolate.

C. FRÎNAREA CULTURALĂ

Plămădită din morala creştină cu dominantă puternic afectivă, civilizaţia noastră continuă să considere sentimentele drept partea cea mai tainică a personalităţii. În situaţia extremă, familia şi biserica îşi rezervă domeniul valorilor şi al credinţelor, lăsînd şcolii terenul cognitiv.

Krathwohl şi colaboratorii lui au conturat, şi în cazul de faţă, foarte bine problema, iar noi nu am putea decît să-i parafrazăm, dacă nu-i cităm:

„Un motiv mult mai grav pentru care ezităm să folosim etaloane afective de notare a elevilor ne vine dintr-un context filozofic şi cultural. Reuşita, competenţa, productivitatea etc. ţin de domeniul public. Succesele şcolare atrag onoruri; decanii aduc la cunoştinţa generală gradele academice, iar ziarele publică numele celor ce primesc burse de studii. Dimpotrivă, tot ceea ce priveşte credinţele, atitudinile, valorile şi trăsăturile personalităţii ţine de do-

---

[9] K r a t h w o h l şi colab., *Taxonomie*, op. cit., II, p. 55.

meniul privat, cu excepţia cazurilor extreme menţionate. Atitudinile faţă de Dumnezeu, de cămin şi de familie nu mă privesc decît pe mine şi acest domeniu intim este în general respectat. Convingerile mele politice sînt o problemă personală; pot să le aduc la cunoştinţa publică dacă doresc, însă nimeni nu mă poate sili s-o fac. În fapt, opţiunea făcută prin vot este de obicei acoperită de principiul ce asigură secretul scrutinului. Fiecare om este rege şi stăpîn în casa lui şi interesele sale, valorile, credinţele şi personalitatea sa nu pot fi cercetate, dacă el însuşi nu-şi dă consimţămîntul. Această opoziţie între domeniul public şi domeniul privat, între afectiv şi cognitiv este adînc înrădăcinată în religia iudeo-creştină şi este o valoare ferm preţuită în tradiţiile democratice ale lumii noastre occidentale."[10]

Ne găsim aici în faţa unei probleme grave, pe care nu o putem ocoli. Într-adevăr, libertatea de gîndire nu poate fi disociată de libertatea credinţei. În plus, chiar dacă uneori viziunea noastră este falsă, noi continuăm să facem o distincţie netă între aspectul obiectiv şi aspectul subiectiv, între noneu şi eu. Or, cunoştinţele şi activităţile cognitive în general apar, respectiv, şi ca obiecte exterioare eului, şi ca manipulări ale acestora de către eu, în vreme ce afectivitatea este resimţită ca indisociabilă de persoană, ca subiectivă.

Această distincţie rămîne capitală. Sprijinindu-se pe cercetările şcolii Stanford, G. De Landsheere arată, de exemplu, că elevii-profesori care fac exerciţii de predare prin tehnici de micropredare sau în mod mai puţin sistematic acceptă lesne criticile aduse obiectului, materiei, proiectului, însă tind să respingă, uneori cu agresivitate, observaţiile ce se adresează persoanei, mai ales dacă ele iau forma ameninţării, ironiei, retragerii încrederii şi stimei, punerii în cauză a credinţelor familiale etc.[11]

Este limpede că şcoala democratică nu-şi poate aroga dreptul de a modela arbitrar valorile, credinţele şi atitudinile elevilor. Prin opţiunea sa pluralistă, ea recunoaşte, dimpotrivă, libertatea divergenţei afective, ca şi aceea a divergenţei cognitive.

Dar există tăceri, opţiuni neexplicitate, manipulări tot atît de grave ca şi îndoctrinarea. Oricum ar proceda, şi chiar din cauza imposibilităţii de a disocia afectivul de cognitiv, şcoala formează afectivitatea. Ea trebuie să facă acest lucru cît mai explicit posibil şi de acord cu părţile interesate.

---

[10] Krathwohl şi colab., *Taxonomie*, op. cit., II, p. 20.

[11] G. De Landsheere, *Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, deuxième licence en Sciences de l'Éducation, 1973, note de curs.

D. IGNORAREA PROCESELOR DE ÎNVĂŢARE AFECTIVĂ

Nu se cunoaşte încă bine cum se modelează afectivitatea. Desigur, psihologia dinamică (arareori cunoscută de profesori) explică marile mecanisme de formare a personalităţii, mai ales în primii ani de viaţă. Se insistă asupra lentei şi subtilei instalări a valorilor, a convingerilor şi atitudinilor, care ajung, după un anumit timp, de neşters.

Chiar din cauza acestei presupuse instalări lente, mulţi profesori consideră că încercările timpurii de evaluare a achiziţiilor afective sînt zadarnice.

Dificultatea pare desigur considerabilă, însă aici, ca şi în alte cazuri, defetismul este sterilizant. Aceasta cu atît mai mult cu cît înaintarea lentă a procesului poate fi contestată, cel puţin în ceea ce priveşte circumstanţele momentului iniţial. S-a confundat poate exagerat „incidentul" de la început cu lunga perioadă de întărire care îi urmează.

Discutînd această problemă, Krathwohl[12] ajunge să se întrebe dacă comportamentele afective nu suferă transformări mai subite decît comportamentele cognitive. Există poate diferenţe semnificative după cazuri şi indivizi (la unii există înclinaţii ce se pot declanşa brusc, la alţii nu). Mai mult, Bloom se întreabă dacă durata modelării nu sporeşte pe măsură ce urcăm în ierarhia taxonomiei obiectivelor afective.

E. INSUFICIENŢA INSTRUMENTELOR DE MĂSURĂ

La sfîrşitul lungilor sale cercetări, *School Mathematics Study Group* (S.M.S.G.) încheie: „Noi nu propunem acum obiective afective. Nu dispunem de dovezi care să demonstreze că atitudinea faţă de matematică poate fi manipulată. Obiecţiile referitoare la atitudini nu sînt deci realiste *(feasible)*. Faptul nu înseamnă că ignorăm obiectivele pentru că ele nu pot fi puse în practică sau nu pot fi verificate în momentul de faţă. Aceste obiective trebuie, dimpotrivă, să facă obiectul principalelor noastre eforturi de cercetare pe viitor[13]."

---

[12] Krathwohl şi colab., *Taxonomie*, op. cit., II, p. 21.

[13] *An S.M.S.G. Statement on Objectives in Mathematics Education*, S.M.S.G. Newsletter, nr. 38, 1972, p. 17—18.

Atare poziţie este exemplară, atît din punct de vedere al probităţii intelectuale, cît şi al voinţei de a învinge într-o bună zi dificultatea.

În fapt, această dificultate este bine cunoscută de toţi cercetătorii. Interesele sînt definite şi evaluate necorespunzător; pentru valori, există încă şi mai puţine instrumente empirice; în ceea ce priveşte atitudinile, mult mai bine măsurate, nu există posibilitatea de a şti dacă expresia verbală corespunde modurilor reale de a trăi. Căci dificultatea este următoarea: cum să măsori obiectiv comportamente obscure şi chiar inconştiente? Clinica psihanalitică şi tehnicile proiective dau în parte răspunsul, dar ele nu-l prea ajută pe practicianul predării. Tot ceea ce pot face este să-i aducă aminte că, cel puţin la nivel explicativ, fenomenele considerate prezintă o mare complexitate.

Că trebuie să recurgă aproape întotdeauna la probe indirecte, faptul pare limpede. Acestea există şi nu pot fi depistate decît prin observarea perseverentă a comportamentelor legate, tot ipotetic, de obiectivele afective urmărite. Ne întoarcem întotdeauna aici. Un educator nu ar trebui să accepte, ca dovadă a propriei eficienţe, decît schimbările pe care le observă în comportamentele elevilor lui.

Eforturile sistematice la care sîntem siliţi să ne resemnăm trebuie să meargă în două direcţii: definirea operaţională a conceptelor şi definirea criteriilor învăţării. În cazul de faţă taxonomiile obiectivelor afective constituie tentative utile de clarificare, oricare ar fi imperfecţiile lor actuale.

Dar ce se va întîmpla dacă se dovedeşte că unele achiziţii afective (toleranţa, spiritul de iniţiativă etc.) sînt lente şi nu pot fi, în orice caz, măsurate imediat? Efectul unei instruiri speciale asupra unui elev special pare în cazul acesta imposibil de dovedit.

În atare împrejurare, G. De Landsheere propune să se substituie răspunderea colectivă a personalului didactic cu răspunderea sau controlul individual. El scrie[14]:

„Evaluarea imediată nu ajunge, fireşte, căci efectele importante ale educaţiei sînt cele care durează şi chiar sînt ameliorate de şcoala vieţii. Dar cum să atribui influenţei unui singur profesor rezultate observate la cîţiva ani după ce el şi-a instruit elevul? În afară de aceasta, obiectivele cărora li se acordă mai multă importanţă nu pot fi atinse decît încet. Nu înveţi în cîteva luni

---

[14] G. De Landsheere, *Formes nouvelles de l'évaluation*, în Le français dans le monde, octombrie-noiembrie 1973, p. 45—48.

să te exprimi prin grai. Şi în acest caz, aportul unui profesor izolat este practic imposibil de măsurat.

Aşa cum a fost pusă pînă în prezent, problema evaluării efectelor învăţămîntului la termene îndepărtate sau apropiate este, în fapt, fără soluţie. Nu se va putea da un răspuns decît cu condiţia de a face sistematic distincţie între răspunderea individuală a profesorului, la nivelul unităţii de instruire, şi răspunderea colectivă a tuturor profesorilor care predau aceeaşi disciplină la nivelul curriculumului.

Studii asupra randamentului şi atitudinilor, a căror metodologie a fost precizată de cercetări ca cele ale I.E.A., ar trebui să fie organizate pe viitor la intervale regulate pentru a deveni în cele din urmă anuale. Aceste studii asupra randamentului ar putea fi făcute pe eşantioane de elevi de vîrstă corespunzătoare punctelor-cheie ale învăţămîntului (de exemplu, la vîrsta de 10, 15, 20 şi 25 ani). S-ar putea analiza caracteristicile şcolare (tipul şcolii, formarea profesorilor, metodele etc.) şi în acelaşi timp extraşcolare (mediul familial, *background*-ul* socio-cultural). S-ar putea astfel depista, cu o rigoare rar atinsă astăzi, efectele globale ale programei. După rezultatele observate, ar putea fi întreprinse acţiuni pe lîngă ansamblul personalului didactic; profesorilor li s-ar putea da repere comportamentale precise pentru a-şi schimba modul de lucru".

Nu putem încheia aceste consideraţii asupra evaluării comportamentelor afective fără să semnalăm şi cîteva alte dificultăţi bine precizate de Krathwohl[15]:

1. Cîtă vreme în domeniul cognitiv se examinează dacă un elev poate îndeplini o sarcină determinată, în domeniul afectiv trebuie să vedem dacă elevul se comportă cum se cuvine în momentul corespunzător. Într-un caz se pune întrebarea: „Este el în stare să facă un anumit lucru?"; în celălalt caz: „Îl face efectiv?" Se ştie ce mare distanţă poate exista între o întrebare şi cealaltă.

2. În testele afective, subiectul găseşte uşor un răspuns considerat ca „bun". Deziderabilitatea socială intervine din plin. În mod ideal, ar trebui să observăm deci un subiect fără ştirea lui.

3. Pe de altă parte, este greu să se determine normele.

a) Cîtă vreme în domeniul cognitiv există adesea un răspuns just sau cel puţin mai potrivit ca altele, domeniul afectiv se sustrage acestei reguli. În sistemul pluralist, un răspuns nu poate fi apreciat ca bun decît dacă se cunosc criteriile, opţiunile fundamentale ale elevului.

---

* Fond (engl.). (Nota trad.).

[15] Krathwohl şi colab., *Taxonomie*, op. cit., II, p. 69 şi urm.

b) În afară de aceasta, chiar dacă am dori să admitem atare puncte de reper, nu este deloc sigur că elevul posedă o putere de analiză, de introspecţie şi de exprimare satisfăcătoare pentru a ne face să ştim la ce se referă.

c) În sfîrşit, în cultura noastră noi „ne păstrăm sentimentele pentru noi înşine". Cîţi părinţi ar permite dealtfel ca un copil de-al lor să fie întrebat ce principii religioase sau ce idei politice respectă?

În timp ce în domeniul cognitiv se propun numeroase taxonomii[16], în domeniul afectiv s-a impus pînă astăzi numai una singură: taxonomia lui Krathwohl.

Vom acorda un tratament special taxonomiei lui French, din cauza caracterului său mixt.

I. Taxonomia lui Krathwohl

A. SINTEZA[17]

1.00 Receptarea (prezenţa).

A face pe elev să devină sensibil la existenţa anumitor fenomene şi a anumitor stimuli, adică a-l incita să le recepteze sau să le dea atenţie.

Exemplu: a-l face apt să recunoască o fugă printre operele lui Bach.

1.10 Conştiinţa

Într-o împrejurare corespunzătoare, elevul trebuie să fie conştient de un fapt, adică să-şi dea seama de o situaţie, de un fenomen sau de o stare

[16] Amintim că o taxonomie este un ansamblu ierarhizat şi nu un simplu inventar. De exemplu, credem că B. Möller greşeşte atunci cînd prezintă ca taxonomie o listă de procese şi de stări conştiente împrumutate de la Rohracher. Nu se poate distinge în ea nici o ierarhie netă. Astfel, simpatia este clasificată după „sentimentele logice" *(logische Gefühle. Exemplu:* îndoiala cu privire la o afirmaţie) şi după sentimentele estetice, etice şi religioase. Este vorba mai curînd de un inventar mai mult sau mai puţin contestabil, a cărui utilitate nu apare nici pe departe clar.

Cf. B. Möller, *Analytische Unterrichtsmodelle*, München, E. Reinhart, 1966, p. 26.

H. Rohracher, *Einführung in die Psychologie*, Wien, Urban, 1958, ed. a 6-a, citată de Möller.

[17] D. R. Krathwohl, B. S. Bloom, B. B. Masia, *Taxonomie des objectifs pédagogiques, II. Domaine cognitif.* Tradusă de M. Lavallée, *Education nouvelle*, Montréal, 1970.

de lucruri. Poate fi vorba de simpla conştiinţă fără discriminare sau de recunoaşterea specifică a caracteristicilor obiective ale obiectului.

Exemplu: a face pe un individ să devină conştient de sentimentele celor ale căror activităţi prezintă interes pentru el.

1.20 Voinţa de a recepta.

Comportamentul unui individ dispus să accepte un stimul dat şi să nu se eschiveze.

Exemplu: a asculta (cu atenţie) ce vorbesc ceilalţi în conversaţia normală, la telefon, în cursul unei întruniri.

1.30 Atenţia dirijată sau preferenţială.

Diferenţierea — în ceea ce priveşte forma şi fondul — a unui stimul dat, actul avînd loc în mod conştient sau semiconştient, sau mai precis, diferenţierea aspectelor unui stimul perceput clar ca foarte diferit de impresiile învecinate.

Exemplu: a fi în măsură să desprinzi valorile umane şi filozofice cuprinse în opere literare.

2.00 Răspunsul.

Răspunsuri care apar ca urmare a simplei atenţii acordate fenomenelor. Dorim ca un elev să fie suficient atras de un subiect, un fenomen sau o activitate pentru a încerca să le descopere şi să simtă plăcere aprofundîndu-le.

2.10 Asentimentul.

Elevul dă un răspuns, dar nu a acceptat complet necesitatea de a face acest lucru.

Exemplu: a respecta regulile jocului.

2.20 Voinţa de a răspunde.

Elevul este suficient angajat pentru a-şi afirma comportamentul, nu din frica de a fi pedepsit, ci prin deplină adeziune, în mod voluntar.

Exemplu: a accepta răspunderea propriei sănătăţi şi a protejării sănătăţii altora.

2.30 Satisfacţia de a răspunde.

Răspuns emoţional, în special dat de plăcere, din entuziasm sau bucurie.

Exemplu: a simţi plăcere cînd citeşte pentru a se distra.

3.00 Valorizarea.

Comportament destul de trainic şi de stabil pentru a lua caracteristicile unei convingeri sau ale unei atitudini. Elevul manifestă acest comportament cu destulă coerenţă, în împrejurări corespunzătoare, pentru că apreciază că el are o valoare. Interiorizarea unui ansamblu de valori specifice ideale. Comportamentul este motivat nu de dorinţa de a plăcea sau

de a se supune, ci prin adeziunea personală la valoarea fundamentală care determină comportamentul.

3.10 Acceptarea unei valori.

Atribuirea anumitor valori unui fenomen, unui comportament, unui obiect etc. Valoare sau convingere.

Exemplu: manifestarea unui sentiment de fraternitate cu ființele umane aparținînd oricărei națiuni.

3.20 Preferința pentru o valoare.

Nivel de interiorizare situat între simpla acceptare a unei valori și angajare sau convingere. Angajare destul de profundă față de o valoare, încît individul o caută și o dorește.

Exemplu: a examina cu deliberare puncte de vedere variate asupra problemelor controversate pentru a-și forma o opinie.

3.30 Angajarea.

La acest nivel, convingerea implică un grad înalt de certitudine. Convingere, certitudine fără umbră de îndoială, sinceritate, lealitate față de un punct de vedere, un grup sau o cauză.

Exemplu: a se devota ideilor sau idealurilor care constituie fundamentele democrației.

4.00 Organizarea.

Organizarea valorilor în sistem, determinarea relațiilor care există între ele, stabilirea valorilor dominante și mai profunde.

4.10 Conceptualizarea unei valori.

Abstragere sau conceptualizare care permite individului să vadă cum se leagă o valoare de cele pe care le posedă deja sau de cele pe care le va poseda.

Exemplu: a încerca să definești caracteristicile unui obiect de artă pe care îl admiri.

4.20 Organizarea unui sistem de valori.

Elevul adună un ansamblu de valori, probabil disparate, și stabilește o ordine între ele.

Exemplu: întocmirea unui plan destinat să stabilească un acord între odihna sa și exigențele activității sale.

5.00 Caracterizarea printr-o valoare a unui sistem de valori. Fiecare valoare are un loc în ierarhia valorilor individului; acestea sînt organizate într-un fel de sistem intrinsec coerent. Ele au reglat destulă vreme comportamentul individului, încît acesta li s-a adaptat.

5.10 Dispoziţie generalizată.

Ansamblul este acela care dă o logică internă sistemului de atitudini şi de valori în orice împrejurare.

Exemplu: a fi gata să-ţi revizuieşti opiniile şi să-ţi schimbi comportamentul în lumina evidenţei.

5.20 Caracterizarea.

Concepţia despre univers, filozofia vieţii, „viziunea lumii", *Weltanschaung**.

Exemplu: a te strădui să-ţi formezi o filozofie coerentă asupra vieţii.

B. CADRUL TEORETIC

Cum au conceput autorii taxonomiei continuumul lor afectiv? Problema era aceea de a găsi un principiu care să permită clasificarea comportamentelor legate de interese, de atitudini, de valori, de apreciere şi de adaptare.

Autorii au reţinut principiul interiorizării, care, după opinia lor:

— ordonează elementele după o modalitate care corespunde teoriilor însuşirii obiectivelor afective;

— permite să se definească practic sarcinile cărora profesorii trebuie să le facă faţă în acest domeniu;

— este compatibil cu punctul de vedere behaviorist asupra educaţiei, care situează focarul învăţării în individul însuşi.

„Interiorizarea este *încorporarea, adoptarea ca elemente care îţi aparţin*, a ideilor, a practicilor, a normelor sau valorilor ce provin de la altă persoană sau de la societate."[18]

După circumstanţele istorice, conformarea la norme va fi mai mult sau mai puţin pretinsă şi, prin urmare, abaterea va fi cînd condamnată mai mult sau mai puţin sever, cînd încurajată.

În tabelul care urmează am sintetizat cadrul teoretic propus în introducerea taxonomiei obiectivelor afective.

În ceea ce-i priveşte, autorii au schematizat în celălalt tabel relaţia dintre taxonomia lor şi termenii afectivi întrebuinţaţi curent.

---

* Cuvînt german care înseamnă „concepţie despre lume". (Nota trad.).

[18] Krathwohl şi colab., *Taxonomie*, op. cit., II, p. 32.

Continuumul de interiorizare este multidimensional

	Procesul de interiorizare	Emoţia	Trecerea de la controlul exterior la controlul interior			
1.	Individul este conştient de stimulii (fenomen, caracteristică, valoare) care creează un comportament afectiv	În comportament intensitatea emoţiei este slabă	Controlul intern serveşte la orientarea acţiunii	Trecerea de la simplu	Trecerea de la concret	Trecerea de la starea conştientă
2.	Individul răspunde regulat la stimulul afectiv		Individul produce răspunsuri adecvate sub impulsul unei autorităţi exterioare			
3.	Individul caută fenomenul	Răspunsul emotiv al individului este perceput; individul dă o importanţă emoţională şi o valoare stimulilor		la	la	la
4.	Individul îşi conceptualizează comportamentul şi sentimentele, le organizează în sistem		Absenţa autorităţii externe			
5.	Complexitatea acestui sistem creşte pe măsură ce el devine o concepţie despre viaţă. Cînd se pun probleme noi, individul se referă la această structură	Emoţia descreşte, nu mai joacă un rol activ în răspunsuri		complex	abstract	stare inconştientă

1.0 Receptarea	1.1	Conştiinţa
	1.2	Dorinţa de a primi
	1.3	Atenţia dirijată sau preferenţială
2.0 Răspunsul	2.1	Asentimentul
	2.2	Voinţa de a răspunde
	2.3	Satisfacţia de a răspunde
3.0 Valorizarea	3.1	Acceptarea unei valori
	3.2	Preferinţa pentru o valoare
	3.3	Angajarea
4.0 Organizarea	4.1	Conceptualizarea unei valori
	4.2	Organizare unui sistem de valori
5.0 Organizarea prin-tr-un sistem de valori	5.1	Diapoziţia generalizată
	5.2	Caracterizarea

Interesul

Aprecierea

Atitudinea

Valoarea

Adaptarea

C. RAPORTURILE DINTRE DOMENIUL COGNITIV ŞI CEL AFECTIV

Pînă acum domeniul cognitiv şi cel afectiv au fost privite separat. Ar fi interesant să vedem ce relaţii pot exista între ele.

Krathwohl şi colaboratorii lui propun un paralelism aproximativ între cele două taxonomii[19].

Domeniul cognitiv	*Domeniul afectiv*
1. Continuumul cognitiv începe prin recunoaşterea şi reamintirea cunoştinţelor (1.0) de către elev.	1. Continuumul afectiv începe printr-o simplă receptare (1.0) a stimulului de către elev şi printr-o atenţie pasivă. El progresează pe măsură ce elevul devine mai atent.
2. El continuă cu ideea clară şi exactă (2.0) pe care elevul şi-o face despre cunoştinţele însuşite.	2. Elevul răspunde (2.0) la incitaţia unor stimuli, le răspunde voluntar şi simte satisfacţie.
3. Apoi vine capacitatea de a aplica (3.0) cunoştinţele însuşite.	3. Elevul valorizează (3.0) fenomenul sau activitatea ajungind să răspundă voluntar şi să caute ocazia de a face acest lucru.
4. Elevul este capabil să analizeze (4.0) situaţii pe care le cunoaşte şi să sintetizeze (5.0) cunoştinţele în conformitate cu unele planuri noi.	4. Elevul conceptualizează (4.1) fiecare valoare căreia i-a răspuns.
5. În acest domeniu de cunoştinţe, elevul este capabil să evalueze (6.0) materiale şi metode utilizate pentru a atinge un scop dat.	5. Elevul organizează (4.2) aceste valori în sisteme şi în cele din urmă ansamblul acestor sisteme într-un tot coerent care constituie caracterizarea sa (5.0).

În mai multe locuri, imposibilitatea de a disocia cognitivul de afectiv apare clar şi răspunsurile pe care autorii le aduc obiecţiilor nu sînt prea convingătoare. Ele merită a fi totuşi semnalate.

Nivelul 1: Receptarea stimulului ar putea fi considerată ca un răspuns cognitiv. Ea are totuşi locul său în domeniul afectiv cînd este condiţia elaborării unor obiective mai complexe.

---

[19] R. Krathwohl şi colab., *Taxonomie, op. cit.*, p. 56—57.

Nivelurile 4 și 5: Conceptualizarea pare, de asemenea, un proces mai mult cognitiv decît afectiv; analiza și sinteza îi sînt necesare. Evaluarea intervine și ea în îndemnarea de a compara valorile între ele.

Krathwohl și colaboratorii lui ne atrag totuși atenția că, în conduita cotidiană, fenomenele afective corespunzătoare nivelurilor 4 și 5 se desfășoară adesea în mod intuitiv, semiconștient, deoarece interiorizarea este profundă.

La nivelurile 2 și 3, afinitatea nu este poate atît de accentuată. Se va observa totuși că înțelegerea intervine cu certitudine în domeniul afectiv și îi dă acestuia o tonalitate cognitivă, probabil variabilă, dealtfel, în raport cu indivizii.

Dintr-o perspectivă mai generală vom aminti, tot împreună cu autorii, că urmărirea obiectivelor cognitive poate pregăti realizarea obiectivelor afective și invers. Vom determina, de exemplu, însușirea unei anumite cunoștințe de literatură pentru a încerca s-o facem iubită. În sens contrar, putem încerca să seducem prin audiția unei piese muzicale, cu speranța că vom trezi dorința de a învăța pe cineva să cînte dintr-un instrument (aici intervine dealtminteri și domeniul psihomotor).

În fapt, școala ar trebui să împletească permanent cognitivul cu afectivul. Sîntem adesea departe de aceasta...

D. CRITICA

Ceea ce ne frapează mai mult în această taxonomie este caracterul său abstract, general. Fără îndoială, gradul său de interiorizare este un criteriu acceptabil din punct de vedere teoretic, dar conceptul nu este deloc operaționalizat.

Obiectele interiorizării (valorile, atitudinile, interesele, judecata și capacitatea de adaptare) sînt și ele prezentate în mod abstract.

Sînt oare profesorii mai favorizați dacă au „interiorizat" această taxonomie? Ne îndoim.

S-ar putea riposta că taxonomia este destinată mai mult formulării programelor școlare decît unei practici de evaluare cotidiană, cum lasă să se înțeleagă și o notă de subsol (Krathwohl, p. 87). Dar chiar dacă adoptăm acest punct de vedere (contestabil, după părerea noastră), este necesar ca cei ce elaborează programele să știe precis ce înțeleg atunci cînd propun obiective afective. Revenim, prin urmare, la aceeași situație.

E. ÎNCERCARE DE OPERAȚIONALIZARE

N. Metfessel și colaboratorii săi[20] au propus, ca și în cazul taxonomiei domeniului cognitiv a lui Bloom, un tabel al taxonomiei afective. Tabelul prezintă verbe și exemple de elemente directe pentru fiecare nivel.

Clasificarea în taxonomie	*Exemple de infinitive*	*Exemple de elemente directe*
1.0 Receptarea		
1.1 Conștiința	a diferenția, a separa, a izola, a diviza	imagini, sunete, evenimente, intenții, aranjamente
1.2 Voința de a recepta	a acumula, a alege, a combina, a accepta	modele, exemple, configurații, mărimi, metri, cadențe
1.3 Atenția dirijată sau preferențială	a alege, a răspunde corporal, a asculta, a controla	alternative, răspunsuri, ritmuri, nuanțe
2.0 Răspunsul		
2.1 Asentimentul	a se conforma, a urma, a încredința, a aproba	directive, instrucțiuni, legi, linii de conduită, demonstrații
2.2 Voința de a răspunde	a oferi spontan, a discuta, a practica, a (se) juca	instrumente, jocuri, opere dramatice, șarade, parodii
2.3 Satisfacția de a răspunde	a aplauda, a aclama, a-și petrece timpul liber făcînd ceva, a spori	cuvîntări, piese, prezentări, lucrări literare
3.0 Valorizarea		
3.1 Acceptarea unei valori	a-și spori competența prin, a spori cantități de, a renunța, a specifica	membrul (ii) unui grup, producție (ii) artistică (ce), producții muzicale, prietenii personale
3.2 Preferința pentru o valoare	a asista, a subvenționa, a ajuta, a încuraja	artiști, proiecte, puncte de vedere, argumente
3.3 Angajarea	a nega, a protesta, a dezbate, a argumenta	decepții, inconsecvențe, abdicări, manifestări neraționale

[20] N. Metfessel și colab., *Instrumentation ..., op. cit.*

4.0 Organizarea		
4.1 Conceptualizarea unei valori	a discuta, a teoretiza asupra unei teme, a abstrage, a compara	parametri, coduri, standarde, scopuri
4.2 Organizarea unui sistem de valori	a armoniza, a organiza, a defini, a formula	sisteme, abordări, criterii, limite
5.0 Caracterizarea printr-o valoare sau printr-un sistem de valori		
5.1 Ordonarea generalizată	a revizui, a schimba, a completa, a pretinde	planuri, comportamente, metode, efort(uri)
5.2 Caracterizarea	a fi bine apreciat de către cei egali cu tine pentru o acțiune sau o calitate oarecare, a fi bine apreciat de superiori pentru o acțiune sau calitate oarecare, a fi bine apreciat de subalterni pentru o acțiune sau o calitate oarecare și a evita, a dirija, a rezolva, a rezista	umanitarism, morală, integritate, maturitate extravaganță (e), excese, conflicte, enormitate (tăți).

F. ADAPTAREA LUI G. DE LANDSHEERE

Pentru a prezenta liniile mari ale taxonomiei în *Introducerea în cercetarea pedagogică*[21], G. De Landsheere a încercat s-o clarifice axînd-o nu ca pînă atunci, pe nivelurile de interiorizare, ci pe nivelurile de activitate, de angajare personală. În felul acesta, nimic din ceea ce este fundamental nu se schimbă, însă expresia este fără îndoială mai familiară pentru educatori. De Landsheere stabilește explicit o legătură cu psihologia dezvoltării. El scrie:

„Schematizînd analiza fină a lui P. Österrieth, vom spune că un individ atinge pe deplin condiția adultă:

[21] G. De Landsheere, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, A. Colin, Liège, G. Thone, 1971, ed. a 3-a, p. 64—66.

1. a) dacă comportamentul său şi-a găsit coerenţa logică şi se sustrage riscului versatilităţii;

b) dacă, pe de altă parte, a dobîndit o sănătoasă toleranţă în faţa schimbărilor, a contradicţiilor, a eşecului;

2. a) dacă şi-a cîştigat independenţa, autonomia intelectuală şi afectivă;

b) dacă este totuşi apt de a se dărui, de a rămîne credincios angajamentelor şi sentimentelor sale.

Educaţia este o lungă înaintare spre acest ultim echilibru."

În adaptarea şi interpretarea taxonomiei obiectivelor aşa cum apare ea la D. Krathwohl şi la B. S. Bloom, G. De Landsheere distinge cinci trepte, cinci etape care merg de la comportamentul cel mai pasiv la comportamentul cel mai activ.

I. *Individul răspunde la un stimul extern*

1. *Este numai receptiv.* Comportamentul se prezintă ca un fel de stare afectivă în care individul percepe frumuseţea sau urîţenia, diverse sentimente, fără să reacţioneze, cam ca o oglindă care nu ar reflecta imaginea.

Acest comportament este dealtminteri greu de distins de simpla acţiune cognitivă care precede acumularea în memorie. Numai o anumită trezire a atenţiei este observabilă. *Exemplu:* ascultă muzica, ascultă ce vorbesc ceilalţi.

2. *Receptează şi reacţionează.* Individul reacţionează desluşit, fie supunîndu-se, fie manifestînd plăcere, prin cuvînt, prin gest sau atitudine. În acest stadiu nu se observă încă respingerea explicită, care face dovada unei alegeri deliberate.

Pentru profesorul de literatură este momentul în care elevii nu şi-au format încă destul gustul pentru a face o alegere personală, sau sensibilitatea lor nu este încă destul de rafinată pentru a le permite să pornească singuri spre descoperire, dar în care, puşi în prezenţa unor opere frumoase, ei încep să le simtă calitatea înaltă.

3. *Receptează şi reacţionează acceptînd sau refuzînd.* Acum individul ştie ce vrea sau ce-i place, cu condiţia de a fi pus în prezenţa persoanelor sau lucrurilor; el se angajează.

II. *Individul ia iniţiativa*

4. *El încearcă spontan să înţeleagă, să judece, să simtă.* Individul simte destul interes, curiozitate pentru a se instrui fără să fie îndemnat, el dispune de suficientă sensibilitate pentru a lua o iniţiativă sentimentală sau, şi mai mult, a descoperit în măsură satisfăcătoare sensul valorilor pentru a adopta o filozofie sau o religie.

5. *Acționează potrivit cu opțiunile sale.* Este stadiul adult din punct de vedere psihologic, așa cum l-a definit P. Österrieth.

De exemplu, individul trăiește în funcție de opțiunile sale morale, sentimentale, estetice, însă este apt de a-și schimba conduita în lumina dovezilor, a argumentelor convingătoare.

Această ultimă etapă a ascensiunii afective corespunde evaluării în domeniul cognitiv.

Ierarhia propusă de G. De Landsheere este mai clară decît aceea a lui Krathwohl și deci mai ușor de dominat.

Titlurile diferitelor niveluri deschid calea operaționalizării, căci deosebirea dintre fiecare grad și gradul precedent este net definită.

Dar edificiul rămîne și în cazul de față foarte general și nu se sustrage criticilor adresate lui Krathwohl.

În fapt, numai o întrebuințare intensă a acestor instrumente le-ar pune în lumină posibilitățile și limitele reale.

II. Taxonomia lui French

Apărut după patru ani de la editarea lucrării lui N. Kearney[22] consacrată obiectivelor învățămîntului elementar, studiul lui French și al colaboratorilor săi este astăzi clasic[23].

Noi situăm *Obiectivele comportamentale ale învățămîntului secundar general* în domeniul afectiv pentru că ele sînt categoric axate pe elev și nu pe materia de predare. Însă această încadrare este contestabilă din cauza importantei componente cognitive a multora din obiectivele propuse. Cu cît înaintăm în lectura celor aproximativ 150 de pagini de obiective clasificate și explicate pe care le cuprinde lucrarea, cu atît ne încredințăm mai mult că este imposibil să disociem practic cognitivul de afectiv într-o acțiune educativă.

Însă scopurile care domină întregul edificiu par să ne dea dreptate:

1. A se realiza.

---

[22] N. C. Kearney, *Elementary School Objectives*, New York, Russell Sage Foundation, 1953.

[23] W. French și colab., *Behavioral Goals of General Education in High School*, New York, Russell Sage Foundation, 1957.

2. A devenit apt să întreţină relaţii personale pozitive (relaţii în care există un contact nemijlocit cu indivizii sau cu grupurile mici).

3. A deveni apt să întreţină relaţii care impun participarea la organizaţii mari.

Această articulare a scopurilor pare fericită, căci la fiecare nivel se porneşte de la individ. Totuşi progresia aleasă arată desluşit că nu e vorba în nici un caz de a favoriza dezvoltarea unor indivizi care se au în vedere numai pe ei, preocupaţi numai de persoana sau de propriile lor interese.

Ordonarea scopurilor este calchiată simplu pe fazele cele mai generale ale dezvoltării, de la egocentrismul infantil pînă la integrarea adultă în mediul fizic şi social pe care subiectul îl slujeşte şi îl domină totodată.

Nu putem reproduce, fireşte, textul complet al lui French şi ne limităm la scheletul edificiului. Ajunge să arătăm că autorii sînt net normativi şi pregătesc ferm intrarea într-un sistem social existent, mai curînd decît depăşirea sau contestarea lui.

Dar acest lucru oferă avantajul clarităţii. În atare condiţii, atît spiritul cît şi conţinutul taxonomiei lui French ne vor reţine oricum atenţia. Fiecare comunitate ar trebui negreşit să încerce a defini astfel gama obiectivelor atribuite educaţiei de un nivel determinat; am şti, datorită acestei împrejurări, în ce măsură a putut fi realizat un consens.

Sinteza taxonomiei

1. A te realiza

1.1 A te realiza sub aspect intelectual. Comportamentele care trebuie să se instaleze.

1.11 A-ţi ameliora metoda, tehnicile şi deprinderile de studiu şi de muncă.

1.12 A-ţi spori capacitatea de comunicare a ideilor şi de recunoaştere şi utilizare a modelelor de bună calitate.

1.13 A învăţa să gîndeşti logic şi să rezolvi probleme.

1.2 A-ţi însuşi comportamentele ce indică integrarea în cultură.

1.21 A prezenta atitudinile şi caracteristicile unui bun cetăţean.

1.22 A-ţi însuşi o perspectivă din ce în ce mai vastă a evenimentelor, a faptelor de civilizaţie şi a condiţiilor de viaţă în lumea actuală.

1.23 A-ţi însuşi o viziune a lumii fizice şi a înţelege influenţa progresului ştiinţei asupra lumii.

1.24 A-ți spori capacitatea de a lua decizii și de a te comporta conform valorilor morale găsite în religie, în filozofie și în exprimarea directă a vieții.

1.25 A-ți rezolva simțul estetic și artistic.

1.3 A-ți însuși comportamente care indică o cucerire tot mai deplină a sănătății fizice și mintale.

1.31 A-ți înțelege mai bine emoțiile și a le domina.

1.32 A-ți înțelege mai bine corpul și a-l domina.

1.33 A aplica în mod inteligent regulile de igienă fizică și a acționa corect în fața problemelor de sănătate.

1.34 A aplica în mod inteligent regulile de securitate.

1.4 A-ți însuși comportamente ce indică înțelegerea lumii economice și independența progresivă în acest domeniu.

1.41 A te pregăti pentru o opțiune profesională inteligentă.

1.42 A deveni o persoană care desfășoară o muncă mai eficientă, făcînd experiența reală a muncii.

1.43 A deveni un consumator mai inteligent și mai instruit din punct de vedere economic.

1.44 A înțelege mai bine viața și instituțiile economice ale națiunii.

2. A deveni apt de a întreține relații interpersonale pozitive.

2.1 A-ți însuși comportamente ce indică dezvoltarea intelectuală.

2.11 A întreține relații bune cu ceilalți membri ai familiei și a te pregăti progresiv pentru întemeierea familiei proprii.

2.12 A întreține contacte prietenești cu indivizi înăuntrul grupurilor mici neorganizate.

2.13 A dobîndi competențe pentru a fi un membru activ al micilor grupuri organizate.

2.2. A-ți însuși, în situațiile la care participi ca membru al unor grupuri mici, comportamente ce indică integrarea în cultură.

2.21 A-ți ameliora înțelegerea vieții și atitudinile pentru a favoriza bunele relații cu membrii familiei.

2.22 A-ți însuși atitudinea amabilă necesară contactelor prietenești și atitudinile și *skills*-urile favorabile bunei funcționări a micilor grupuri neorganizate.

2.23 A dobîndi competențele necesare participării active la viața micilor grupuri organizate.

2.3 A-ți însuși comportamentele legate de conservarea sănătății fizice și mintale și de siguranța grupurilor mici.

2.4 A-ți însuși comportamentele ce indică o dezvoltare spre competență și independență economică în situațiile la care participi ca membru al unor grupuri mici.

3. A deveni apt de a întreține relațiile impuse de viața dusă în organizațiile mari.

Cele patru condiții precedente apar și la punctul 3.

III. Lucrările lui Raven

Dacă numele lui D. Krathwohl este astăzi asociat la cea mai răspîndită taxonomie privitoare la domeniul afectiv, numele lui John Raven evocă o serie de cercetări exemplare asupra locului pe care îl ocupă obiectivele de acest tip în preocupările profesorilor, ale elevilor și în general în prestația educativă.

J. Raven este autorul și animatorul unui ansamblu impresionant de studii[24].

Extragem, din lucrările sale, o serie de probleme care par semnificative.

J. Raven observă că educatorii (și pedagogii teoreticieni contemporani) sînt în general de acord atunci cînd atribuie o importanță mai mare obiectivelor afective și sociale decît obiectivelor cognitive ale educației.

Totuși se constată că obiectivele afective și sociale nu sînt urmărite prea sistematic. Sînt invocate două justificări:

1. Atitudinile nu se predau, ci se însușesc printr-o impregnare lentă, prin „prinderi" necontrolate *(Attitudes are caught and not taught*)*.

---

[24] J. Raven ne-a pus la dispoziție un număr considerabil de documente și ne-a autorizat să traducem textele necesare studiului nostru. Îi aducem profundele noastre mulțumiri.

J. Raven, *Objectives in Education*, Dublin, Economic and Social Research Institute, fără dată, multiplicată.

J. Raven, *Young School Leavers*, Studies, Winter 1968, p. 410—420.

J. Raven, R. Handy, *Education in the Last Quarter of the 20th Century: Affective Education* (or *The Second Three R's of Education*), Budapesta, Comunicare la Adunarea generală a I.E.A., multiplicată.

J. Raven, E. Molloy, R. Corcoran, *Toward a Questionnaire Measure of Need Achievement*, Human Relations, vol. 25, nr. 6, p. 469—492.

J. Raven, *Futurology — Citizen and City in 2000 A.D.*, Irish Journal of Sociology, vol. 2, nr. 4, aug.—sept. 1973, p. 337—358.

J. Raven, *The Attainment of non-Academic Objectives*, International Review of Education, XIX, 3, 1973, p. 305—344.

J. Raven, B. Hannon, R. Handy, *The E.S.R.I. Survey of the Attitudes of Post Primary Teachers and Pupils*, Dublin, The Economic and Social Research Institute, 4. vol., fără dată, multiplicată.

* Atitudinile se prind, nu se predau (engl.). (Nota trad.)

2. Tinzînd să determinăm achiziţia sistematică a atitudinilor formulate explicit ar însemna să apelăm la o manipulare inacceptabilă, un fel de „spălare a creierului".

În ceea ce priveşte prima justificare, McClelland (care este un profesor al lui J. Raven) şi mulţi alţii par să dovedească tocmai contrariul. Cît despre a doua justificare, ea pare cu totul falsă: a educa înseamnă, oricum am considera faptele, a transmite atitudini; nu e mai bine să ştim ce facem şi s-o spunem deschis, decît să procedăm invers?

În fapt, orice acţiune educativă se desfăşoară într-un context de valori şi de atitudini. Cu cît reuşim mai bine să le explicităm, cu atît un număr considerabil de intenţii devin mai clare şi cu atît se precizează mai bine acţiunile ce trebuie întreprinse şi controlate.

Dintr-un număr vast de obiective „neacademice", care lui J. Raven i se par esenţiale, vom reţine[25]:

„Capacitatea de a identifica problemele.

Înclinarea de a-şi lua sarcina rezolvării problemelor.

Capacitatea de a crea instituţii sociale pentru a studia problemele.

Înclinarea de a căuta să înţelegi problemele arzătoare, deci de a evita simplificările excesive, de a evita tendinţa de a blama pe ceilalţi în loc de a căuta cauzele ce trebuie îndreptate.

Refuzul de a depune eforturi în acţiuni care aduc beneficii pecuniare sau un cîştig de putere, dar sînt inutile din punct de vedere social sau disfuncţionale.

Înclinarea de a lua iniţiative.

Creativitatea.

Perseverenţa în îndeplinirea unor sarcini importante, chiar dacă ele sînt dificile sau frustrante.

Eficienţa personală.

Învăţarea unor roluri diverse care ne permit să facem faţă în toate situaţiile.

Capacitatea de a adopta puncte de vedere diferite şi de a face faţă complexităţii cognitive.

Capacitatea de a lucra împreună cu alţii.

Capacitatea de a comunica.

Toleranţa faţă de felul de viaţă al altora.

---

[25] J. Raven, R. Handy, *Education in the Last Quarter of the 20th Century: Affective Education* (or *The Second Three R's of Education*), Budapesta, Comunicare la Adunarea generală a I.E.A., 1971 (multiplicată), şi în *Oideas* p. 9—10.

Capacitatea de a simți satisfacție în fața progresului pe care îl determinăm în munca unui grup, chiar dacă această influență nu este recunoscută.

Capacitatea de a ne pune în locul altora, dispoziția de a învăța de la alții și deci receptivitatea în fața ideilor noi, a inovațiilor și a creativității.

Capacitatea de a înțelege situațiile sociale, de a înțelege pentru ce unii fac declarații în care nu cred, de a înțelege pentru ce unii reacționează așa cum reacționează.

Capacitatea de a lichida în mod eficient conflictele.

Înțelegerea modului în care funcționează efectiv comitetele (și nu așa cum se presupune că funcționează) și deci de a se ocupa de ele..."

A. OBIECTIVE NEACADEMICE CUPRINSE IMPLICIT ÎN ANUMITE OPȚIUNI[26]

Două exemple, dintre multe altele, ne permit să arătăm că unele obiective generale adesea atribuite educației sînt interpretate, de cei care ar trebui să sprijine realizarea lor, altfel decît de cei care le formulează.

Divergențele apar repede atunci cînd cerem celor două părți să precizeze obiectivele intermediare. Cu această ocazie constatăm că pentru unii este în cauză o întreagă serie de obiective afective, în vreme ce alții se limitează strict la domeniul cognitiv.

a) *Cei ce se pregătesc într-o disciplină științifică ar trebui să posede și o formație literară, iar cei ce se pregătesc într-o disciplină literară ar trebui să-și însușească și o formație științifică.*

Din interviuri reiese că formulînd acest obiectiv foarte general, autorii programelor speră că cei ce se pregătesc pentru o disciplină științifică își vor însuși următoarele comportamente:

1. O anumită cunoaștere a psihologiei relațiilor interpersonale pentru a ști să stabilească raporturi bune cu colegii, cu oamenii politici, cu membrii comisiilor etc.
2. O filozofie a vieții (care poate determina pe unii să refuze a fabrica gaze asfixiante).
3. Capacitatea de a se exprima clar.
4. Lărgirea ariei intereselor, înmulțirea ocupațiilor din timpul liber (*hobbies**, lecturi literare etc.).

---

[26] În paginile ce urmează ne mulțumim să sintetizăm de cele mai multe ori analizele lui Raven.

* Ocupații preferate — ca amator — în timpul liber. (Nota trad.).

5. O mai bună cunoaştere a societăţii, a vieţii politice.

Or, cînd întrebăm profesorii de literatură asupra activităţii lor didactice, două obiective par să domine:

1. Analiza textelor pentru a descoperi cum a procedat autorul ca să obţină rezultatul.
2. Expunerea originii anumitor teme.

Cum se ajunge de la aceste două obiective la cele cinci prezentate mai înainte? Ce ne îngăduie să credem că cei ce se pregătesc pentru o materie ştiinţifică vor atinge aceste obiective prin studii literare?

Invers, ce obiective ar trebui să atingă elevii de la materiile literare care studiază ştiinţele?

1. Să înveţe ce este metoda ştiinţifică şi s-o aplice unei largi game de probleme, mai ales istorice, personale, sociale.
2. Să înveţe a înlocui siguranţele de la panoul instalaţiei electrice, să înveţe cum funcţionează un automobil sau televizorul.
3. Să nu se teamă de cifre şi simboluri.
4. Să se familiarizeze cu interpretarea tabelelor numerice sau statistice.

Lecţiile la materiile ştiinţifice permit oare să se atingă efectiv aceste obiective?

Cei care apără „lecţiile generale" implică tot atît de des şi alte obiective.

1. Elevii trebuie puşi în contact cu multe ramuri de activitate şi profesiuni, pentru a putea face cea mai bună opţiune profesională.
2. Trebuie să lărgim aria intereselor şi a *hobbies*-urilor pentru ca elevii să trăiască o viaţă mai plină.
3. Să se evite ca, din cauza lipsei unui regulament care ar obliga pe toţi elevii să frecventeze un curs general, extravertitul superficial (pe care societatea noastră îl preferă în general celor cu specializare îngustă) să fie penalizat prin neprimirea unor grade tot atît de înalte ca specialiştii, la încheierea studiilor.

b) *Se vor prefera lecţiile care au forma unor discuţii în locul expunerilor prezentate „de la catedră"*

În cazul de faţă sînt implicate cel puţin zece obiective.

1. A învăţa elevii să se exprime oral şi să vorbească în public.
2. A atenua timiditatea şi frica de a vorbi în public.

3. A arăta că opiniile diferă după indivizi și că o discuție poate fi fertilă.

4. A determina pe elevi să reflecteze la probleme sociale: accidentele rutiere, bătrînețea etc.

5. A determina formarea unei opinii personale asupra problemelor sociale și a face pe elevi să nu se încreadă în cele ce scriu ziarele; a descoperi că lucrurile nu sînt așa de simple cum pretind ziarele.

6. A-ți însuși cunoștințe și a le exprima tu însuți.

7. A învăța descoperindu-te pe tine.

8. A reflecta la problemele filozofice.

9. A gîndi cu mintea ta în domeniul pe care îl studiezi; a săvîrși actele pe care va trebui să le faci mai tîrziu (a observa, a experimenta etc.) și nu a studia pentru a acționa mai tîrziu (a memora cunoștințe etc.).

10. A crea o atmosferă relaxată și plăcută în sfera unei munci care rămîne structurată.

În ce măsură un profesor care stimulează discuția deschisă, în clasă, urmărește efectiv fiecare din aceste obiective cu fiecare din elevii săi și verifică dacă aceștia le-au atins sau nu?

B. OBIECTIVE EXPLICITATE

Evident, educatorii nu au așteptat timpul de față pentru a atribui explicit anumite obiective socio-afective acțiunii lor.

În marea varietate de răspunsuri obținute după ce au fost interogați asupra acestui subiect, anumite obiective pot fi întîlnite frecvent.

A forma caractere.

A învăța pe elevi să facă lucruri care nu le plac, pentru că în viață se vor găsi adesea în asemenea situație.

A face pe elevi să-și însușească moralitatea creștină.

A-i învăța să se exprime, să asculte și să înțeleagă pe alții.

A-i învăța să descopere problemele și să le formuleze.

A-i face să-și formeze un spirit critic.

A forma simțul estetic.

A face pe elevi să aibă încredere în ei înșiși.

A-i ajuta să se maturizeze.

A-i învăța să exercite un *leadership**.

A-i ajuta să-și formeze o imagine pozitivă despre ei înșiși.

* Rol de conducere, șefie, comandă, (engl). (Nota trad.).

A-i face să învețe roluri sociale.
A-i face să învețe o meserie.
A nu trezi aspirații care depășesc condiția socială probabilă a elevilor.
A nu prezenta o imagine negativă a anumitor profesiuni.

Negreșit, atare listă ar putea fi considerabil prelungită. Dar sîntem oare toți de acord cu asemenea obiective? Cum știm că ele au fost atinse?

C. UNDE SĂ GĂSIM O NORMĂ?

Chiar dacă ajungem destul de repede la un acord asupra importanței obiectivelor socio-afective, modul de a le inventaria și de a stabili prioritățile continuă să rămînă o problemă.

Un răspuns, măcar parțial, pare că ar putea fi dat prin trei intervenții:

a) Un inventar sistematic al obiectivelor neacademice implicite;
b) Un inventar sistematic al obiectivelor neacademice explicite;
c) O analiză a modului de viață probabil al elevilor după încheierea studiilor:
   — Ce profesiune vor exercita?
   — Care vor fi satisfacțiile și frustrările lor?
   — Ce atitudini, *skills*-uri sau interese le permit unora să trăiască mai ușor decît alții
   — Cum să fie însușite aceste *skills*-uri, atitudini și interese?
   — Ce alte *skills*-uri, atitudini și interese ar fi necesare pentru a duce o viață mai plină?
   — Care sînt modurile de viață diferite ce se oferă membrilor societății pentru a putea face o alegere? (Într-o lume pluralistă va fi, în mod normal, din ce în ce mai puțin vorba de a uniformiza și mai ales de a acorda mai multă valoare alegerii unui mod de viață decît alegerii altuia.)
   — Cum poate răspunde mai bine educația acestor diverse opțiuni fundamentale?

J. Raven preconizează efectuarea unor analize socio-tehnice care ar permite să se răspundă acestor întrebări și prin urmare să se recunoască obiectivele adecvate ale educației.

Într-unul din studiile sale[27], cercetătorul irlandez a pus între-

---

[27] Cf. J. Raven, R. Handy, *Education in the Last Quarter of the 2oth Century. Affective Education* (or *The Second Three R's in Education*), Budapesta, Colocviul I.E.A., 1971.

barea: „Care sînt caracteristicile persoanelor eficiente?" Ele sînt numeroase[28]:

1. Acestor persoane le place ceea ce fac.
2. Ele operează o investiție emoțională foarte puternică în ceea ce fac; așteaptă cu bucurie plăcerea pe care le-o va produce reușita și își imaginează dinainte desperarea pe care le-ar provoca-o un eșec.
3. Își manifestă deschis bucuria succesului și își exteriorizează nemulțumirea în cazul eșecului.
4. Se asigură de ajutorul altora pentru a-și atinge scopurile.
5. S-au gîndit la ceea ce vor și își formulează clar voința în loc să se lase duși de evenimente.
6. Întocmesc planuri pentru a-și atinge scopul și încearcă să depășească obstacolele pe care le ridică lumea externă sau propriile lor limite.
7. Își fixează scopuri precise, stimulatoare dar realiste și măsurabile, deci scopuri accesibile, nici prea ușor, nici prea greu de atins.
8. Își evaluează progresele, cercetează cu ajutorul *feedback*-ului calitatea acțiunii lor.
9. Au încredere în capacitatea lor de a face față problemelor, iar dacă apar dificultăți, își formează capacitatea de a domina situația.
10. Caută situațiile în care își pot pune la încercare capacitățile.
11. Interpretează banii cîștigați ca pe un indice al calității muncii pe care au prestat-o în loc de a-i considera ca pe un bun în sine sau în raport cu întrebuințarea pe care le-o pot da.
12. Pot persevera îndelung în aceeași direcție și pot suporta frustrările inerente unui succes ce se lasă așteptat.
13. Refuză să se angajeze în munci plictisitoare și rutiniere care nu-i apropie de scopul urmărit.
14. Dispun de nenumărate resurse inventive, creatoare, sînt pregătiți să răscolească mediul pentru a găsi materialele și ideile de care au nevoie.
15. Sînt concentrați asupra muncii și preferă să lucreze cu persoane competente decît cu persoane amabile.

Prin experiențe de învățare s-ar putea atinge aceste obiective?

---

[28] Sinteză propusă de Raven, p. 9—10; el se întemeiază pe diverse lucrări ale lui McClelland; pe D. Mckinnon, *The Highly Effective individual*, în Mooney și Razik, Ed., *Exploration in Creativity*, New York, Harper, 1967; și pe C. Taylor, F. Barron, Ed., *Scientific Creativity*, New York, Wiley, 1963.

1. Încurajînd elevii să-şi aleagă sarcini a căror îndeplinire este importantă.
2. Încurajînd elevii să-şi recunoască emoţiile şi să nu încerce a le suprima.
3. Încurajînd elevii să-şi fixeze scopuri stimulative dar realiste şi observînd progresele lor.
4. Încurajînd elevii să reflecteze asupra lor înşişi, să se întrebe ce fel de persoane sînt, oferindu-le vocabularul şi conceptele necesare acestei reflecţii.
5. Dînd elevilor ocazia de a practica astfel de comportamente.
6. Prezentînd elevilor modele de comportamente pentru ca ei să poată vedea cum acţionează practic persoanele bine înzestrate.
7. Încurajînd elevii să aleagă sprijinul altora pentru a-şi atinge scopul.
8. Încurajînd elevii să examineze sarcinile ce trebuie îndeplinite şi să detecteze obstacolele ce trebuie învinse.
9. Încurajînd elevii să-şi exploateze capacităţile favorabile.

J. Raven sugerează şi alte analize socio-tehnice:

Ce gen de viaţă vor trăi elevii ca viitori adulţi? Profesiune, căsătorie etc. Care vor fi în general satisfacţiile şi frustrările lor?

Ce atitudini şi ce capacităţi permit anumitor persoane să ducă o viaţă mai satisfăcătoare decît altele şi cum dobîndesc ele aceste atitudini, interese şi capacităţi?

Ce alte atitudini şi capacităţi ar trebui dobîndite pentru a duce o viaţă mai eficientă, mai satisfăcătoare, mai demnă de a fi trăită?

Pentu care *patterns** de satisfacţii şi frustrări se poate opta în viaţă şi ce tip de educaţie duce la fiecare *pattern*?

Răspunsurile obţinute ar deschide cu siguranţă perspective considerabile. Ele ne-ar obliga îndeosebi să ne întîlnim cu întrebări ocolite aproape întotdeauna de şcoală.

Este timpul să încetăm de a acţiona pornind de la o premisă care consideră ca normală presupunerea că toţi elevii doresc să ajungă savanţi, să cucerească o poziţie de invidiat în ierarhia socială etc., în sfîrşit, că virtuţile burgheze ar constitui un ideal universal.

Definirea explicită a obiectivelor afective ar permite o clarificare şi o discuţie foarte necesare...

Cu siguranţă că numai pluralismul — o repetăm — şi participarea democratică la alegerea obiectivelor pot permite o individualizare a educaţiei afective asemănătoare cu cea revendicată de multă vreme în domeniul cognitiv.

---

* Modele, scheme etc. (Nota trad.).

În ce situație ne găsim azi? Elevii, părinții și profesorii urmăresc oare aceleași obiective? Acordă acestora aceeași importanță? Dacă lucrurile nu stau așa, succesul educației nu devine oare foarte aleatoriu?

Pentru a răspunde parțial la atare întrebări, J. Raven a desfășurat anchete vaste (foarte revelatoare), din care prezentăm cîteva aspecte sumare. Vom expune apoi și rezultatele propriilor noastre sondaje.

D. STUDIILE ASUPRA PERCEPERII OBIECTIVELOR

În 1968 a apărut, în Anglia, *Raportul privitor la tinerii care părăsesc școala (Young School Leavers Report).* Acest studiu consacrat, la cererea guvernului britanic, tinerilor care părăsesc învățămîntul la încheierea ciclului obligatoriu sau aproximativ în perioada respectivă, a permis, printre altele, să se scoată în evidență obiectivele importante pentru elevi, pentru profesori și pentru părinți.

J. Raven, participant activ la cercetarea pe baza căreia s-a întocmit *Young School Leavers Report* și la un studiu similar asupra elevilor care termină învățămîntul secundar, a fost după aceea invitat să reia cercetările în Irlanda.

Loturile interogate au fost compuse din:

1 500 profesori;
4 500 părinți;
450 elevi între 13 și 16 ani;
3 500 elevi între 19 și 20 ani.

După îndelungi chestionări preliminare destinate să ducă la recunoașterea obiectivelor, J. Raven a reținut 24 de obiective și le-a dat o definiție care să poată fi înțeleasă de toată lumea. El a cerut apoi subiecților să arate ce importanță acordă diferitelor obiective.

Pornind de la răspunsurile obținute, se impun mai multe observații:

1. În timp ce elevii hotărîți să părăsească școala la 15 sau 17 ani, precum și părinții lor, acordă multă importanță aspectelor profesionale ale educației, profesorii nu gîndesc la fel.

Totuși, cînd elevii care au părăsit școala la 15 și mai ales la 17 ani împlinesc vîrsta de 20 de ani, ei par să-și schimbe părerea.

Evoluția civilizației noastre le dă dreptate profesorilor: specializarea îngustă trebuie să fie amînată. Dar dacă ei nu conving pe elevi și părinți, rezultatele acțiunii pedagogice slăbesc aproape sigur din această cauză.

2. Rezultate tot atît de interesante s-au obținut și în ceea ce privește examenele.

Numai două treimi din cei ce părăsesc școala la 15 ani consideră că examenele sînt foarte importante, cîtă vreme 85% dintre ei doresc să învețe cunoștințe utile pentru profesiune. Pentru cei ce părăsesc școala la 17 ani, examenele sînt mai importante (86%), iar pentru părinți încă și mai mult: 98% (obiectiv care întrunește procentajul cel mai ridicat la părinți).

Profesorii declară că nu acordă prea mare importanță examenelor.

3. Profesorii par să se preocupe de personalitate și de *skills*-urile sociale mai mult decît elevii și părinții.

Obiectivele considerate ca cele mai importante de către profesori sînt:

— elevul să fie ajutat să-și formeze personalitatea și caracterul (92%);

— elevul să fie ajutat să vorbească bine și cu ușurință (87%);

— elevul să fie ajutat să fie independent (86%).

Poate că după opinia părinților școala nu trebuie să se preocupe prea mult de aceste lucruri, ele venind de la sine. Iar elevii consideră că școala nu realizează foarte bine aceste obiective. 50% din cei ce părăsesc școala la 15 ani declară în fond: „Profesorii uită că noi creștem și ne tratează ca pe copii". 30% adaugă în timpul convorbirii că școala aplică reguli prea riguroase, restricții etc.

Elevii acordă, de asemenea, mult mai puțină importanță cluburilor de tineret decît profesorii.

4. Profesorii au dreptate atunci cînd vorbesc elevilor despre ceea ce se petrece în lume, cînd explică situația politică celor care părăsesc școala la 15 ani, fiindcă procentul celor care consideră că aceste lecții sînt foarte importante crește la subiecții de 20 de ani și este ridicat în cazul părinților (dar nu și în cazul celorlalți elevi).

Deci nu încape îndoială că trebuie să fii implicat în viața socială pentru a înțelege aceste lucruri.

Concluzia este confirmată în Suedia de Bromsjo, care a comparat din aceeași perspectivă reacțiile elevilor din învățămîntul secundar cu cele ale adulților de 20—30 ani.

5. În ceea ce privește învățarea lucrurilor utile în viața familială, reacțiile elevilor variază mult. Ar trebui să se țină seama de această situație la elaborarea programelor.

6. Elevii irlandezi acordă mai multă importanță examenelor decît elevii britanici. În țara lor, rezultatele examenelor, diplomele au rămas cheia mobilității sociale mai multă vreme decît în Marea Britanie. Pare deci că diploma contează în Irlanda mai mult decît educația în sine (ipoteza este confirmată de importanța minoră ce se acordă exprimării clare prin scris și învățării materiilor care nu intervin la examene).

Cercetarea pregătitoare a studiului *Young School Leavers Report*[29] a atras şi ea atenţia asupra unei serii de obiective considerate ca foarte importante de către elevi, profesori şi părinţi, dar cărora şcoala le acordă o atenţie neîndestulătoare.

A gîndi tu însuţi, a fi original.

A fi receptiv la inovare.

A fi capabil să perseverezi în muncile dificile.

A voi să-ţi utilizezi inteligenţa, oricare ar fi forma ei.

A voi să modifici mediul în funcţie de trebuinţele tale şi a refuza să-ţi reduci obiectivele la dimensiuni pe care să le poată satisface mediul existent.

A voi să acţionezi tu însuţi.

Etc.

Profesorii şi elevii au fost interogaţi din nou asupra importanţei acordate anumitor obiective şi iarăşi au apărut divergenţe substanţiale.

	Locul pe care îl ocupă preocuparea în ordinea importanţei	
	la elevi	*la profesori*
A fi informat asupra meseriilor şi carierelor	1	12
A putea alege dintr-un număr mare de profesiuni	4	13
A fi îndrumat asupra alegerii unei cariere	6	20
A te exprima clar prin scris	10	4
A dobîndi o atitudine critică	21	5

E. SE POATE CONSIDERA CĂ OBIECTIVELE SÎNT ATINSE?

Am văzut că importanţa acordată obiectivelor poate varia considerabil în funcţie de elevi, profesori şi părinţi. Atare discordanţe par — este cea mai îngăduitoare apreciere care s-ar putea face — puţin favorabile succesului acţiunii educative.

Dar care sînt obiectivele afective pe care şcoala le atinge şi care sînt cele pe care nu le ating?

[29] R. Morton-Williams, *Young School Leavers*, London, H.M.S.O., 1968 (citat de Raven).

Întrebați asupra obiectivelor importante pe care școala pare că le atinge fără multă greutate, elevii menționează mai ales:

Informarea asupra meseriilor și profesiunilor.

Oferirea unei game largi de perspective opționale.

Pregătirea orientării profesionale.

Informarea asupra studiilor pe care subiectul le-ar putea continua.

Învățarea unei exprimări orale curgătoare.

Dezvoltarea caracterului și personalității.

Ajutorul dat subiectului pentru ca acesta să poată descoperi ce vrea să realizeze în viață.

Predarea cunoștințelor direct utile pentru viața profesională.

Învățarea deprinderii de a nu se simți stînjenit în relațiile cu alții.

Ajutorul dat subiectului pentru a deveni independent.

Invitarea unui număr mai mare de persoane din afara școlii pentru ca acestea să vină să vorbească despre profesiuni și despre alte subiecte.

Or, punîndu-se aceleași întrebări și profesorilor, aceștia consideră că școala nu realizează pe deplin următoarele obiective:

* Încurajarea elevilor în vederea cuceririi independenței.
* Ajutarea elevilor în vederea dezvoltării caracterului și personalității.
* Succesul eforturilor de a face pe elevi să vorbească bine și să găsească ușor cuvintele.
* Ajutorul dat elevilor pentru ca ei să descopere ce vor efectiv să realizeze în viață.

A preda în așa fel încît elevii să-și formeze dorința de a continua studiile și după ce vor părăsi școala.

A se asigura că elevii vor părăsi școala hotărîți să devină stăpînii propriului lor destin.

A insufla sentimentul răspunderii față de colectivitate.

Cîteva obiective (cele marcate cu asterisc) sînt comune elevilor și profesorilor. În atare situație sîntem cu adevărat îndreptățiți să afirmăm că ceva nu este în ordine.

Toate observațiile precedente nu au decît valoare de exemple; ele nu au o valoare generală. Problemele și tradițiile educației nu sînt aceleași în Irlanda, în Belgia sau în Franța. Totuși, pare sigur că și în Belgia există diferențe în perceperea obiectivelor; și chiar atunci cînd toți sînt de acord în considerarea unor obiective ca foarte importante, acțiunea educativă este departe de a fi întotdeauna încununată de succes.

IV. Un sondaj în Belgia

O cercetare recentă a lui J. Raven, întreprinsă în Anglia și în Irlanda, ne-a sugerat un modest sondaj. El a pornit de la obiective încă puțin precizate și nu ambiționează să ofere o imagine fidelă a situației din Belgia și nici măcar dintr-o singură regiune a ei. Este vorba numai de a vedea ce indicații s-ar putea obține puțin cîte puțin dacă profesorii și elevii ar fi chestionați sistematic asupra obiectivelor pe care doresc să le urmărească și totodată dacă celor interesați li s-ar cere să-și expună părerea asupra succesului educației.

Din datele adunate de Raven[30] reiese clar că profesorii și elevii din învățămîntul secundar nu sînt nici pe departe de acord asupra priorităților.

Chestionarul lui Raven a fost adaptat și numărul obiectivelor sporit de la 39 la 50. Iată lista obiectivelor propuse[31].

1. A-ți forma un caracter și o personalitate.
2. A deveni independent.
3. A iubi lectura și a fi capabil să studiezi din îndemn propriu.
4. A avea simțul datoriei față de colectivitate.
5. A ști să te exprimi ușor prin grai.
6. A avea opinii personale.
7. A fi tolerant.
8. A descoperi puțin cîte puțin ce vrei să realizezi în viață.
9. A ști să te exprimi clar prin scris.
10. A ști ce e bine și ce e rău.
11. A te obișnui să-ți iei răspunderea.
12. A face ca studiile să devină atît de interesante, încît să trezească dorința de a le continua ...
13. A înțelege bine pe ceilalți și a te înțelege bine cu ei.
14. A ști în ce constă fiecare meserie pentru a te putea hotărî asupra viitorului.
15. A avea o educație morală completă.
16. A ști să utilizezi ceea ce ai învățat pentru a rezolva problemele din afara școlii.
17. A urmări lecțiile cu interes.
18. A avea încredere în tine și a nu te simți stingherit în raporturile cu alții.
19. A te interesa de cele ce se petrec astăzi în lume și a înțelege evenimentele.
20. A voi să îmbunătățești condițiile de viață în țara ta.
21. A avea încredere în viitor ...

---

[30] Date comunicate de J. Raven la Colocviul organizat de I.E.A. la Frankfurt în 1972.

[31] Ca să nu încărcăm excesiv prezentul capitol, am renunțat să prezentăm detaliile chestionarelor și ale rezultatelor. Acestea fac obiectul unui articol separat publicat în revista *Education* (Liège).

22. A şti prin ce studii ai putea să continui studiile pe care le faci în clipa de faţă.
23. A avea rezultate bune la examenele de încheiere a studiilor.
24. A te interesa şi de părţile din lecţii pe care nu trebuie să le reţii pentru examen.
25. A şti să formulezi ipoteze, să cauţi dovezi, să judeci logic.
26. A te interesa şi de alte probleme decît cele predate în şcoală.
27. A îndemna părinţii să-ţi vorbească despre problemele sexuale.
28. A fi hotărît să-ţi îndrumezi viaţa aşa cum doreşti.
29. A înţelege urmările şi răspunderile căsătoriei.
30. A cunoaşte date direct utilizabile într-o meserie.
31. A conduce sau a anima un club de tineri.
32. A şti să calculezi cu uşurinţă.
33. A avea sentimente patriotice şi a fi gata să-ţi aperi ţara[b].
34. A cunoaşte diferite concepţii filozofice pentru a deveni conştient de existenţa altor moduri de a gîndi şi a trăi decît cele ale tale.
35. A fi informat asupra problemelor sexuale.
36. A şti cum să creşti copiii, a şti să faci mici adaptări şi reparaţii prin casă.
37. A avea ocazia să te familiarizezi cu multe domenii de cunoştinţe, ca sociologia şi altele.
38. A fi sceptic, a nu te încrede în totul cu naivitate.
39. A şti să te distrezi.
40. A avea idei personale asupra frumuseţii unei mobile (...) şi în general asupra frumosului[a].
41. A cunoaşte avantajele şi inconvenientele principalelor profesiuni[a].
42. A înţelege modul de funcţionare a organelor de mişcare ale automobilului...[a]
43. A şti să dai o bună întrebuinţare banilor cîştigaţi...[a]
44. A şti să observi şi să asculţi cu atenţie[a].
45. A şti să lucrezi în grup[a].
46. A fi creator...[a].
47. A şti cum să-ţi ocroteşti sănătatea.
48. A învăţa să cunoşti numeroase posibilităţi de folosire a timpului liber...[a].
49. A învăţa să cunoşti şi să iubeşti ceea ce este frumos[a].
50. A fi printre primii în clasă[a].

a: Itemuri adăugate listei lui Raven. Itemul 42 este o „capcană", deoarece modul de funcţionare a automobilului nu a fost predat în nici una din şcolile unde a fost aplicat chestionarul.
b: Item modificat, deoarece originalul face aluzie la contextul politic irlandez.

Au fost chestionaţi elevii care termină cursul superior al învăţămîntului secundar. Această selecţie a fost determinată de trei motive:

— vîrsta de 18 ani marchează în fapt atingerea condiţiei adulte în societatea noastră (dreptul de vot);
— la această vîrstă, elevii adoptă o orientare profesională aproape întotdeauna hotărîtoare;
— pe un plan uman mai general, marile probleme ale vieţii obligă individul să-şi determine poziţia personală şi socială.

Şcolile în care s-a desfăşurat ancheta nu au fost stabilite la întîmplare. Am luat în consideraţie:

— un ateneu de stat* al cărui înalt nivel intelectual era recunoscut şi care refuzase pînă atunci să participe la mişcarea de înnoire a învăţămîntului secundar:
— un ateneu de stat creat relativ recent, care a optat de la început pentru învăţămîntul renovat;
— un liceu comunal cunoscut pentru efectivul său modest şi care a optat pentru renovare;
— un liceu catolic care avea reputaţia că este frecventat de copiii familiilor cu poziţie socială înaltă.

La data anchetei, în Belgia, clasa a şasea a învăţămîntului secundar nu era încă renovată. Dar faptul că instituţia a optat sau nu pentru renovare putea fi simptomatic în ceea ce priveşte starea de spirit şi deci putea semnala existenţa unor obiective diferite. În afara şcolilor menţionate, au fost chestionaţi 130 de profesori care predau la acelaşi nivel şcolar.

În mare, sondajul a ţinut să descopere:

1. Dacă, în genere, o serie de obiective afective, dintre care cel puţin o parte prezintă o importanţă vădită, sînt recunoscute ca atare de către profesori şi elevi şi dacă se consideră că ele sînt atinse.

2. Dacă între reacţiile constatate apar divergenţe importante.

S-au examinat succesiv:

— procentul de profesori care au declarat că obiectivul este foarte important sau puţin important; realizat sau nerealizat;
— procentul de elevi care au declarat că obiectivul este foarte important sau puţin important; realizat sau nerealizat;
— procentul de elevi şi profesori care au declarat că obiectivul foarte important este realizat sau nerealizat; că obiectivul puţin important a fost realizat;

* În Belgia, ateneele sînt instituţii de învăţămînt secundar. (Nota trad.).

— obiectivele declarate ca foarte importante dar nerealizate;
— obiectivele declarate ca puțin importante și realizate.

Pentru a scoate în evidență diferențele caracteristice am stabilit praguri arbitrare foarte largi:

a) În cazul comparării diferențelor de clasificare dintre cele 50 de obiective a fost ales un prag de contrast cu minimum 20 de niveluri.

b) Pentru compararea procentajelor, pragul a fost întotdeauna de cel puțin 20%. (În cazul eșantioanelor reprezentative, chiar și o diferență de 16% ar fi fost semnificativă dacă $p = 0{,}01$ ...). În comentariul care urmează au fost semnalate numai datele care ies în evidență.

Prima observație capitală: elevii și profesorii așază pe primele două trepte și în aceeași ordine, aceleași obiective: *a ști să-ți iei răspunderi* și *a-ți forma o personalitate*. Pretutindeni, procentajele sînt practic aceleași: circa 80% dintre profesori și elevi declară că aceste obiective sînt foarte importante. Constatare gravă: aproape jumătate dintre profesori și elevi consideră că aceste două obiective prioritare nu sînt realizate; aproape trei sferturi dintre profesori consideră că școala nu învață elevii să-și ia răspunderi.

Profesorii așază printre primele zece obiective cinci din cele șase privitoare la formarea *skills*-urilor cognitive fundamentale: *a ști să raționezi, a ști să observi, a ști să te exprimi prin grai și prin scris, a iubi lectura și a fi capabil să studiezi prin propriile tale puteri.* Al șaselea obiectiv cognitiv *(a ști să calculezi cu ușurință)*, care a făcut neîndoielnic pe subiecți să se gîndească la o simplă tehnică, este clasat mult mai departe, pe locul al 47-lea, deci aproape ultimul. El este urmat de: *a fi patriot, a ști să repari un automobil* și *a fi primul în clasă.*

Elevii nu rețin decît trei obiective cognitive dintre primele zece *(a raționa, a te exprima prin scris, a te exprima prin grai).*

În cazul a șase obiective se constată divergențe importante (amintim că este vorba de o variație mai mică de 20%). Profesorii acordă multă importanță următoarelor două obiective:

A ști să observi și a ști să asculți cu atenție.
A fi tolerant.

Elevii acordă mai multă atenție următoarelor patru obiective:

A ști să te distrezi.
A cunoaște date direct utilizabile într-o meserie.

A avea rezultate bune la examenele de încheiere a studiilor.

A ști să dai o bună întrebuințare banilor cîștigați, a ști cum să-i faci să aducă beneficii, cum să-i plasezi avantajos.

Este de remarcat că ultimele patru obiective privesc pregătirea directă pentru viață.

Jumătate dintre profesorii chestionați consideră că 18 din cele 50 de obiective sînt foarte importante, jumătate dintre elevii chestionați consideră că 16 obiective sînt foarte importante.

Un sfert dintre profesori consideră că 36 din cele 50 de obiective sînt foarte importante; același procent de elevi consideră că 41 de obiective sînt foarte importante.

Pentru mai mult de jumătate dintre profesori, opt obiective din zece nu sînt realizate de școală. În cazul elevilor, șapte obiective din zece nu sînt realizate.

Profesorii și elevii nu consideră că obiectivele sînt realizate în același fel. Elevii apreciază că obiectivele următoare sînt mai bine realizate decît cred profesorii:

A te deprinde să-ți asumi răspunderi.

A ști să formulezi ipoteze, a căuta dovezi, a raționa logic.

A ști să te exprimi clar prin scris.

A iubi lectura și a fi capabil să studiezi prin propriile tale puteri.

Cu excepția primului obiectiv, privitor la cucerirea independenței personale, celelalte se referă la *skills*-uri cognitive.

Pentru un sfert dintre profesori și elevi, nici unul din cele 50 de obiective cuprinse în listă nu este realizat.

Jumătate dintre profesorii chestionați consideră că cinci obiective sînt realizate de școală:

A-i înțelege pe ceilalți și a te înțelege bine cu ei.

A fi sceptic, a nu te încrede în totul cu naivitate.

A ști ce e bine și ce e rău.

A avea rezultate bune la examenul de încheiere a studiilor.

A ști să calculezi cu ușurință.

La aceste obiective, elevii adaugă altele nouă:

A ști să formulezi ipoteze, a căuta dovezi, a raționa logic.

A ști să observi și să asculți cu atenție.

A avea opinii personale.

A ști să te exprimi clar prin scris.

A iubi lectura și a fi capabil să studiezi prin propriile tale puteri.
A fi tolerant.
A cunoaște diferite concepții filozofice și diverse forme de civilizație pentru a deveni conștient de existența altor moduri de a trăi și de a gîndi decît ale tale.
A ști prin ce studii ai putea continua studiile pe care le urmezi în clipa de față.
A ști să lucrezi bine în grup.

Aceste obiective fac parte din două categorii: formarea *skills*-urilor cognitive fundamentale și formarea personalității, însușirea simțului moral, social și estetic.

Ar trebui, negreșit, să amintim că elevii și profesorii chestionați nu reprezintă decît propriile lor persoane. Pe deasupra, nu este nicidecum stabilit că un obiectiv declarat ca realizat de către un elev sau un profesor este efectiv realizat. Totuși, această evaluare subiectivă păstrează o importanță considerabilă, deoarece ea se poate repercuta direct asupra predării și învățării.

Pentru majoritatea elevilor și profesorilor, nici un obiectiv foarte important nu este realizat de către școală. Procentul cel mai optimist este de 43%: „A ști să te exprimi clar prin scris".

Un sfert dintre elevi consideră că 16 obiective sînt foarte importante și că ele sînt realizate de școală.

Un sfert dintre profesori consideră că 3 obiective sînt foarte importante și că ele sînt realizate.

10% dintre profesori consideră că 22 de obiective sînt foarte importante și că ele sînt realizate.

Mai mulți elevi decît profesori consideră că obiectivele urmărite sînt foarte importante și că ele sînt realizate de către școală:

A ști să te exprimi clar prin scris.
A avea rezultate bune la examenele de încheiere a studiilor.
A te deprinde să-ți asumi răspunderi.

Cu două excepții reprezentate de obiectivele:

A voi să îmbunătățești condițiile de viață din țara ta (2—3%) și
A fi informat asupra problemelor sexuale (6—7%),

elevii consideră că obiectivele foarte importante sînt realizate de către școală în măsură mult mai mare decît cred profesorii.

În privința obiectivelor puțin importante și realizate nu se constată nici o divergență simțitoare între profesori și elevi.

Pentru a căpăta o semnificaţie generală, un studiu diferenţial al tipurilor de şcoli nu ar putea, evident, să se întemeieze pe observaţii atît de limitate ca cele ale noastre. Repetăm că informaţiile grupate nu au sens decît pentru şcolile în cauză.

Printre cele patru instituţii chestionate figurează o şcoală liberă cu tendinţe elitiste. Este surprinzător să constatăm că, în ancheta noastră, ea se distinge net de celelalte.

Elevii săi consideră că obiectivele următoare sînt mai puţin importante decît cred elevii celorlalte şcoli:

A fi tolerant (22% dintre elevi consideră acest obiectiv ca foarte important faţă de 42, 48 şi 61% dintre elevii celorlalte şcoli).
A descoperi puţin cîte puţin ce vrei să realizezi în viaţă.
A şti ce studii vei urma în continuare.
A fi pe deplin hotărît să-ţi îndrumezi viaţa aşa cum vrei.
A cunoaşte date direct utilizabile într-o meserie (13% dintre elevi consideră că acest obiectiv este foarte important faţă de 42 şi 53% dintre elevii celorlalte şcoli).
A fi sceptic, a nu te încrede în totul cu naivitate.

Elevii „şcolii libere" cred, de asemenea, că obiectivele următoare sînt mai bine realizate de către şcoală decît cred ceilalţi elevi:

A deveni independent.
A iubi lectura şi a fi capabil să studiezi prin puteriile tale.
A avea sentimentul datoriei faţă de colectivitate.
A te deprinde să-ţi asumi răspunderi.
A şti în ce constă fiecare meserie şi profesiune pentru a te putea hotărî asupra viitorului.
A urmări lecţiile cu interes.
A fi pe deplin hotărît să-ţi îndrumezi viaţa aşa cum vrei.
A fi sceptic, a nu te încrede în totul cu naivitate.
A cunoaşte avantajele şi inconvenientele principalelor profesiuni.

Amintim că există o diferenţă *de cel puţin* 20% între rezultatele acestei şcoli şi cele ale *tuturor* celorlalte.

Ce concluzii s-ar putea trage din atare sondaj?

Oricît de limitat ar fi, el ne poate dezvălui o situaţie reală şi generală. Nici o convorbire pe care am putut-o avea ocazional cu persoane preocupate de educaţie nu ne permite să tragem concluzii privitoare la o stare de lucruri radical diferită de aceea pe care am constatat-o.

Prin urmare, ne socotim îndreptăţiţi să considerăm că reflecţiile lui J. Raven își găsesc aplicare și în Belgia.

Faptele dominante sînt:

— numărul mic de obiective fundamentale estimate ca foarte importante și realizate de școală;

— discordanţele grave dintre profesori și elevi.

A afirma că urmărirea obiectivelor propuse nu revine în primul rînd școlii ar însemna să denaturăm de două ori adevărul. Mai întîi pentru că unele dintre ele depind vădit de studii (de exemplu: a ști să te exprimi în scris). Apoi pentru că a limita rolul școlii numai la cunoștinţe și tehnici ar însemna să negăm de-a dreptul pedagogia contemporană.

Că obiectivele considerate nu trebuie să fie urmărite *numai* de școală, este tot atît de evident. Însă aceasta nu schimbă cu nimic gravitatea constatărilor.

V. Concluzii

În afară de observaţiile făcute în cursul analizei nu putem decît să subliniem impresia de situaţie grav lacunară pe care o încercăm la capătul acestui bilanţ în fond foarte firav. Întrucît, chiar dacă French ne deschide o cale interesantă, munca susceptibilă de a ajuta efectiv practica școlară rămîne să fie înfăptuită.

Mai înainte de orice, este necesar ca problema obiectivelor afective să fie pusă cu tot mai multă claritate, este necesar să se facă bilanţul cercetărilor întreprinse, să se limpezească încetul cu încetul ceea ce pare încă un ghem încîlcit de probleme. Este tocmai sarcina căreia J. Raven i s-a consacrat de mai mulţi ani.

Se poate afirma, fără teama de a greși, că domeniul obiectivelor afective va constitui una din temele prioritare ale cercetării pedagogice în cursul viitoarelor decenii. Într-adevăr, nu se poate concepe ca o acţiune pedagogică pe care aproape toţi o consideră ca fiind cea mai importantă dintre toate să continuie a se desfășura pe un teren confuz și să nu fie evaluată cu oarecare rigoare.

Capitolul 3

DOMENIUL PSIHOMOTOR

Introducere

A. IMPORTANŢA

La început, taxonomia lui Bloom trebuia să cuprindă trei părţi: domeniul cognitiv, domeniul afectiv şi domeniul psihomotor. Partea a treia nu a mai fost publicată. Comisia a apreciat că obiectivele psihomotorii menţionate în literatura pedagogică nu sînt suficiente pentru a constitui un ansamblu lipsit de artificialitate. B. Bloom consideră mai ales că aceste obiective nu joacă un rol important în învăţămîntul secundar. Motivul ni se pare cu totul nesatisfăcător, încît el nu poate îndreptăţi renunţarea la dezvoltarea unei taxonomii a domeniului psihomotor. Chiar dacă ne limităm la învăţămîntul secundar şi, în cazul acestuia, numai la educaţia fizică, numărul problemelor psihomotorii ce se pun este destul de ridicat pentru a ne determina să nu neglijăm domeniul respectiv.

Oricum, atare mod de a vedea este mult prea îngust.

Comportamentele psihomotorii sînt, într-adevăr, esenţiale din mai multe motive.

La început, ele sînt o condiţie necesară de supravieţuire, iar mai tîrziu, de independenţă. Nu depinde oare uneori viaţa de forţa fizică aplicată corect, de agilitate, de viteză?

Comportamentele locomotorii ne permit să explorăm mediul, iar activităţile senzorio-motorii sînt esenţiale pentru dezvoltarea inteligenţei.

O anumită îndemînare psihomotorie este, în afară de aceasta, necesară pentru menţinerea sănătăţii fizice şi mintale.

Îndemînarea mîinii nu este numai capitală pentru lucrător — muncitorul „manual" —, dar şi pentru cercetătorul de laborator, pentru chirurg . . .

În sfîrşit, într-o civilizaţie a timpului liber, îndemînarea corporală joacă mai mult ca oricînd un rol considerabil atît în activităţile artistice, cît şi în cele sportive.

Educaţia trebuie să ţintească la dezvoltarea completă: afectivă-cognitivă-psihomotorie a omului. Repetăm că aceste trei do-

menii nu sînt în fapt disociate decît printr-un artificiu analitic. Nu este posibil ca unul din ele să fie complet ignorat.

Un deficit pe plan psihomotor poate avea importante urmări asupra învăţării şcolare. O bună coordonare oculo-motorie, o anumită dexteritate sînt indispensabile şcolarului. Aptitudinile perceptive sînt rezultatul maturizării neurologice şi a experienţelor învăţării. La unii copii mici, lipsa experienţelor semnificative precoce poate provoca handicapuri ce trebuie depistate cît mai devreme, pentru a putea fi remediate. Este deci util ca educatoarea să ştie ce achiziţii psihomotorii trebuie realizate la anumite vîrste (perioadele critice) şi sînt importante pentru învăţarea şcolară ulterioară.

La şcoala elementară se uită prea des că achiziţiile cognitive: cititul, scrisul, socotitul etc. sînt de neînchipuit fără dezvoltarea aptitudinilor perceptive de bază.

Domeniul psihomotor priveşte şi comunicarea neverbală. Comportamentele verbale sînt însoţite de gesturi, de expresii corporale care înlesnesc şi îmbogăţesc mesajul. Mimicile, expresiile faciale sînt tot atît de revelatoare, dacă nu chiar mai mult, ca şi cuvintele rostite de cel ce vorbeşte. Comportamente motorii infime duc la stabilirea unor relaţii profunde şi subtile între indivizi.

Comunicarea neverbală este un instrument important de socializare. Ea constituie un mijloc privilegiat la copii şi prezintă enormul avantaj de a fi mai universală decît limbajul oral, care este mai profund marcat de contextul social.

Bunul echilibru dintre domeniile cognitiv, afectiv şi psihomotor trebuie să devină o aspiraţie din cele mai înalte.

Se ştie că un deficit psihomotor (de exemplu: copilul are mişcări neîndemînatice) provoacă lesne un sentiment de inferioritate care îngreuiază integrarea în grup. Problemele de personalitate care iau naştere din astfel de situaţii pot împiedica elevul să se concentreze asupra activităţilor intelectuale.

Chiar dacă nu ar fi utilizată decît ca *cheek-list* (o listă inventar) de diagnosticare, o taxonomie a obiectivelor din domeniul psihomotor ar putea aduce servicii importante.

E bine să ştim care sînt capacităţile şi aspectele deficitare sau chiar carenţele fiecărui elev.

O taxonomie a domeniului psihomotor poate servi şi la ordonarea învăţării specializate (învăţămîntul tehnic, artistic, antrenamentul sportiv) sau la jalonarea eforturilor ce trebuie făcute în cazul deficienţelor grave (învăţămîntul special).

Pe scurt, fie că ne adresăm învățămîntului, fie că ne adresăm activităților extrașcolare, taxonomia obiectivelor psihomotorii este foarte utilă.

B. TERMINOLOGIA

Cea mai dezvoltată taxonomie a domeniului psihomotor dintre cele elaborate pînă azi o datorăm lui A. J. Harrow. Ea a fost tradusă în limba franceză de M. Lavallée, figurînd ca o a treia parte a taxonomiei lui Bloom[1]. Împrumutăm de la Harrow partea esențială a următoarelor note terminologice necesare studiului taxonomiei.

Prin *mișcare* înțelegem orice deplasare manifestă observabilă, iar prin *motoriu* înțelegem impulsiile eferente interne (Kephart). Totuși, în textul de față termenii „motoriu" și „mișcare" sînt considerați ca sinonimi.

Mișcarea este numită *nelocomotoare* dacă avem de-a face cu un răspuns manifest produs fără o deplasare în spațiu a corpului (exemplu: acțiunea de a aplauda); mișcarea este *locomotoare* dacă corpul se deplasează dintr-un loc în altul.

Considerată din punct de vedere muscular, mișcarea poate fi împărțită în trei categorii: *flexiune, extensiune, rotire.* Majoritatea *patterns*-urilor* de mișcări rezultă dintr-o combinare a acestor trei acțiuni musculare.

Se disting *trei tipuri de mișcări de bază:*

— *translația,* în care toate părțile corpului ce se mișcă se deplasează cu aceeași viteză în aceeași direcție;

— *rotirea,* în care corpul se mișcă descriind cercuri concentrice în jurul unei axe;

— *oscilarea,* în care corpul pendulează înainte și înapoi, între anumite limite stabilite.

Abernathy și Waltz insistă asupra aspectelor psihologice, fiziologice și sociale ale activităților motorii. Learner-*ul face o mișcare cu scopul de a ajunge la un obiect dorit,* de a comunica o idee, de

---

[1] A. J. Harrow, *A Taxonomy of the Psychomotor Domain,* New York, D. McKay, 1972. — *Taxonomie des objectifs pédagogiques — Domaine psychomoteur,* trad. de M. Lavallée, Montréal, Presses universitaires du Québec, 1977. Dintre lucrările publicate în limba franceză care precizează terminologia și sînt susceptibile de a servi ca bază unei taxonomii mai bine adaptate scopului nostru, semnalăm: J. Falize, *Kinanthropologie,* Université de Liège, 1974.

* Tipurilor (Nota trad.)

a exprima un sentiment sau o emoţie, de a stabili o relaţie cu mediul sau cu un grup de colegi.

Mişcării îi sînt impuse numeroase restricţii:

— de către nivelul aptitudinilor corporale ale individului;

— de către legile fizice (echilibru, greutate etc.).

Teoria movigenică* a lui Barsch arată că eficienţa mişcării tinde spre supravieţuirea în condiţii optime a individului. *Sarcina pe care principiul dezvoltării* o pune subiectului este aceea de a deveni un individ ce se mişcă eficient în toate segmentele spaţiului pentru *a sprijini supravieţuirea sa în condiţii optime.*

Barsch împarte spaţiul în *trei teritorii: domeniul, cîmpurile* şi *zonele.* În fiecare teritoriu, *learner*-ul trebuie să cucerească graţia, confortul, uşurinţa şi eficienţa mişcării.

Cele *patru domenii ale spaţiului* sînt:

1. *Mediul interior,* care este un sistem fiziologic uman sau spaţial intern. Principalul scop al acestui domeniu este dezvoltarea unei funcţionări eficiente a organelor din interiorul individului.

2. *Spaţiul fizic* se raportează la lumea observabilă a obiectelor şi evenimentelor.

3. *Spaţiul-mediu* este spaţiul de identificare socială.

4. *Spaţiul cognitiv* cuprinde terenul simbolurilor, gîndurilor şi conceptualizările.

Cele *şase cîmpuri* ale spaţiului pe care *learner*-ul le poate explora sînt:

1. Cîmpurile *dreapta—stînga.*

2. Cîmpurile *înainte şi înapoi.*

3. Cîmpurile *sus şi jos.*

Aceste cîmpuri sînt în raport cu poziţia *learner*-ului şi au fost denumite de unii autori *direcţionalitate.*

Zonele spaţiului sînt: spaţiul apropiat, spaţiul nu prea îndepărtat, spaţiul îndepărtat şi spaţiul foarte îndepărtat.

1. *Spaţiul apropiat* este zona de bază a performanţei; limitele sale se situează la o distanţă de două picioare** de corpul subiectului. Este aria activităţilor de manipulare printre care se găsesc şi cele de a atinge, a prinde, a lăsa din mînă.

2. Cînd individul este apt de a se deplasa, el explorează *spaţiul intermediar sau nu prea îndepărtat,* de la 2 la 16 picioare, în toate direcţiile.

---

* Cuvîntul are o origine hibridă, rezultînd din asocierea unor forme derivate ale verbului latin *moveo* (a mişca) şi ale substantivului grecesc *genesis* (naştere). (Nota trad.).

** Amintim că „piciorul" este o unitate de măsură în lungime de 304,7 mm; ea reprezintă aproximativ lungimea pasului obişnuit. (Nota trad.).

3. *Spaţiul îndepărtat* este cuprins între 17 şi 30 de picioare. Deplasîndu-se în acest spaţiu, subiectul părăseşte efectiv baza sa primară de suport apropiat.

4. *Spaţiul foarte îndepărtat* se situează dincolo de 30 de picioare. Este terenul perspectivelor, al scopurilor, al obiectivelor, al ambiţiilor.

C. TAXONOMIILE

C. E. Ragsdale[2] a propus încă din 1950 o clasificare pentru domeniul psihomotor. El distinge:

1) Activităţile motorii de manipulare. Intervin două criterii: viteza şi precizia.

2) Activităţile motorii de limbaj: mişcările organelor vorbirii, mişcările oculare, mişcările care intervin în actul scrisului. În acest caz este vorba de a înregistra, de a recepta sau de a transmite idei.

3) Activităţile motorii emoţionale: comunicarea atitudinilor, a sentimentelor, a emoţiilor prin folosirea mişcării. *Exemple:* dansul, artele plastice, muzica.

Această clasificare este, fireşte, prea sumară pentru a constitui o taxonomie; dar cele trei categorii specificate ar fi trebuit să atragă în mai mare măsură atenţia. Într-adevăr, este regretabil că pînă în prezent activităţile motorii ale limbajului şi activităţile motorii emoţionale au fost atît de neglijate de taxonomişti.

Nu se ştie, în general, că doi ani după publicarea primei taxonomii a lui Bloom (şi deci cu şase ani înainte de apariţia taxonomiei pentru domeniul afectiv a lui Krathwohl şi a colaboratorilor săi), J. P. Guilford a publicat studiul *Un système des aptitudes psihomotrices (Un sistem de aptitudini psihomotorii)*[3], care constituie în realitate tocmai schiţa unei taxonomii. Ierarhia sa este totuşi lipsită de fineţe, principiul clasificării părînd să ducă de la desfăşurarea importantă şi destul de brutală a forţei fizice la coordonarea fină şi fluiditatea mişcării.

Încercarea lui Guilford ilustrează destul de bine cazul unei categorii de lucrări prea schematice pentru a putea sluji imediat practica educativă, dar pe care noi nu dorim totuşi s-o neglijăm cu

---

[2] C. E. Ragsdale, *How Children Learn Motor Types of Activities*, in Learning and Instruction, Forty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education (1950), p. 69—91, citat de A. Harrow, *op. cit.*, p. 22—23.

[3] J. P. Guilford, *A System of Psychomotor Abilities*, în American Journal of Psychology, 71, 1958, p. 164—174.

desăvîrşire; nu din preocuparea (oricum zadarnică) de a fi compleţi, ci pentru că asemenea lucrări pot să ne indice căi de aprofundări viitoare.

I. Taxonomia lui Guilford[4]

J. P. Guilford a întocmit încă din 1958 o matrice a funcţiilor motorii.

	Forţa	Impulsul	Viteza	Precizia statică	Precizia dinamică	Coordonarea	Supleţea
Corpul	Forţa generală	Timpul de reacţie generală		Echilibrul static	Echilibrul dinamic	Coordonarea ansamblului de funcţii motorii ale corpului	
Trunchiul	Forţa trunchiului						Supleţea trunchiului
Membrele	Forţa membrelor	Împingerea cu membrele	Viteza braţului	Fermitatea braţului	Precizia gesturilor braţului		
Mîna		*Tapping*-ul*			Precizia gesturilor mîinii	Dexteritatea manuală	
Degetul						Dexteritatea degetului	
(Organele vocale)							

[4] Idem.
* Lovire — care nu include neapărat nota violenţei. (Nota trad.)

Exemple:

1. Puterea

Capacitatea de a realiza performanţe psihomotorii care cer mai ales forţă.

Exemplu: a întinde un extensor.

2. Impulsul

Capacitatea de a deplasa propriul corp sau obiecte în direcţia dorită, aplicînd forţa adecvată. Viteza cu care au început mişcările în momentul ieşirii din imobilitate.

Exemplu: săritura cu prăjina.

3. Viteza

Capacitatea de a realiza performanţe psihomotorii cu o viteză determinată.

Exemple: a coase şase nasturi cît mai repede posibil; a copia şapte paragrafe etc.

4. Precizia statică

Capacitatea de a realiza performanţe psihomotorii pentru care este importantă mai ales precizia poziţiei de nemişcare. Capacitatea de a menţine o poziţie corporală.

Exemplu: a ţine liniştit cuiul ce trebuie bătut.

5. Precizia dinamică

Capacitatea de a realiza performanţe psihomotorii pentru care este importantă mai ales precizia mişcării.

Exemple: a face o cusătură dreaptă la maşină;
a merge în vîrful picioarelor pe o grindă.

6. Coordonarea

Capacitatea de a realiza două sau mai multe performanţe psihomotorii în acelaşi timp, păstrînd între ele raportul dorit.

Exemplu: a cînta la pian cu amîndouă mîinile.

7. Supleţea. Fluiditatea mişcării

Capacitatea de a mişca corpul sau anumite obiecte fără a le brusca, capacitatea de a te servi de articulaţii.

Exemplu: a dactilografia în mod curgător.

Chiar dacă este vorba de un sistem de clasificare relativ rudimentar, el poate fi socotit totuşi ca taxonomic, deoarece Guilford respectă în cazul lui o dublă ierarhie: de la întreg la partea cea mai mică şi de la comportamentul psihomotor cel mai simplu şi mai rudimentar la *pattern*-ul (tipul) comportamental complex şi armonios.

Această primă încercare capătă o semnificaţie mult mai profundă atunci cînd, în 1972, Guilford aruncă o punte între modelul său tridimensional al intelectului şi funcţiile psihomotorii[5]. Guilford arată că factorii de care ne vom ocupa au fost descoperiţi din întîmplare şi au fost asociaţi cu unele *funcţii de execuţie* pentru că ei par să se raporteze la intenţii, la iniţierea şi controlul bunei desfăşurări a răspunsurilor motorii (p. 279).

Pentru a ne face să ne dăm seama ce înţelege el prin funcţii de execuţie, Guilford porneşte de la un exemplu concret:

Se dă cuiva următoarea dispoziţie: „Citeşte în ziar rezultatul meciului de aseară". Această frază fixează obiectivul general al unei serii de acţiuni care au toate scopuri subsidiare: a te duce să cauţi ziarul, a-l deschide, a-i întoarce paginile, a găsi rubrica sportivă etc. Fiecare din aceste acţiuni pretinde la rîndul ei mişcări subsidiare: astfel, a te duce să cauţi ziarul implică o deplasare, o apucare, o ridicare etc. A întoarce paginile pînă la rubrica sportivă implică faptul de a privi sumarul din prima pagină, de a separa părţile ziarului, de a-i prinde marginile pentru a te pregăti să citeşti etc. Acţiunea totală este deci formată dintr-o organizare ierarhizată de acţiuni şi de mişcări subsidiare.

Aceste elemente pot fi clasificate după categoriile de produse ale modelului tridimensional al intelectului. Astfel, se pot distinge:

— unităţi: a trage, a apuca, a lovi, a ciupi, a da drumul din mînă, a arunca, a ridica, a ţine etc.;

— clase (acţiuni diferite au un efect similar): a mări distanţa dintre un obiect şi persoană, a împinge, a îndepărta, a arunca etc. Toate acestea se pot îndeplini servindu-te de mîini, de picioare sau de cap;

— se formează sisteme prin combinaţii de acţiuni fragmentate constituite ca modele organizate, ca aranjamente ierarhizate;

---

[5] J. P. Guilford, *Executive Functions and a Model of Behavior*, în Journal of General Psychology, 1972, 86, 279—287. Partea esenţială a acestei prezentări şi uneori chiar traducerea a fost luată dintr-o notă de lucru însoţită de textul original pe care domnul S. Vanesse a avut bunăvoinţa să ne-o pună la dispoziţie îndată după apariţia primei ediţii a volumului de faţă. În felul acesta, el ne-a ajutat să înlăturăm o lacună importantă. Îi aducem viile noastre mulţumiri.

— transformări: o mişcare specială este adaptată pentru a i se da altă întrebuinţare sau un sistem este reorganizat;

— implicaţii: caz în care o mişcare duce în mod natural la altă mişcare.

Guilford a stabilit un paralelism între activitatea cognitivă şi activitatea psihomotorie. În domeniul cognitiv, individul adună în memorie informaţii privitoare la activitatea sa motrice: ce ştie şi ce nu ştie să facă, ce comportamente motorii sînt mai eficiente pentru a atinge cutare obiectiv etc. În puţine cuvinte, sînt luate în consideraţie informaţii de origine chinestezică şi Guilford propune atunci un model care arată cum se inserează funcţiile de execuţie în ansamblul procesului mintal al tratamentului informaţiilor.

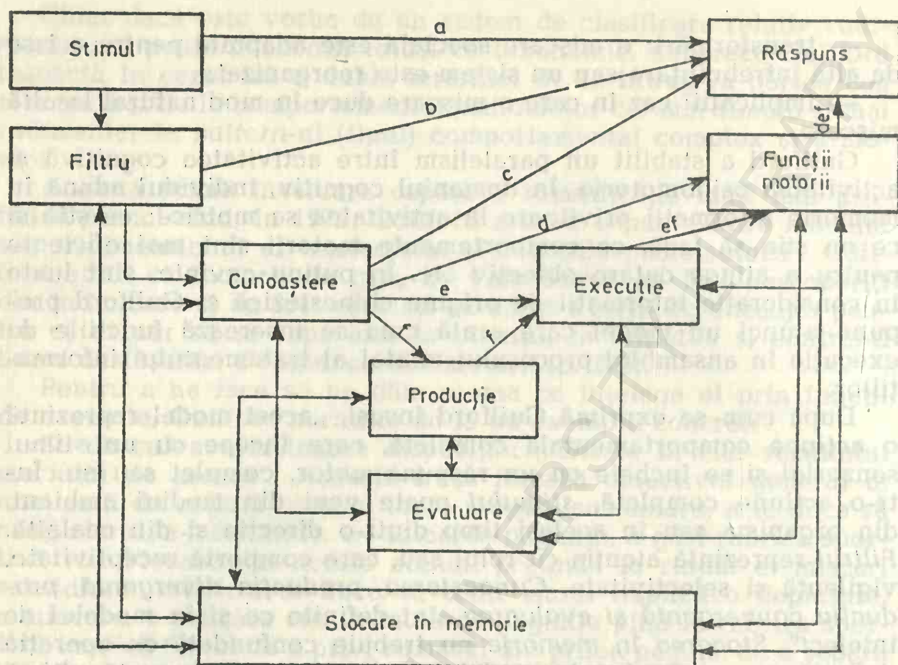
După cum se exprimă Guilford însuşi, „acest model reprezintă o acţiune comportamentală completă, care începe cu un stimul senzorial şi se încheie cu un răspuns motor, complet sau nu. Într-o acţiune completă, *stimulul* poate veni din mediul ambiant, din organism sau în acelaşi timp dintr-o direcţie şi din cealaltă. *Filtrul* reprezintă atenţia cu rolul său, care comportă receptivitate, vigilenţă şi selectivitate. *Cunoaşterea, producţia divergentă, producţia convergentă şi evaluarea* sînt definite ca şi în modelul de intelect[6]. *Stocarea în memorie* nu trebuie confundată cu operaţia definită ca „memorie" în modelul tridimensional. Această ultimă operaţie corespunde unei depozitări în memorie şi este reprezentată prin săgeţile ce *se îndreaptă* spre stocare. Stocul este constituit din informaţii provenite de la toate operaţiile, inclusiv funcţionarea execuţiei şi funcţionarea motorie. Stocul este păstrătorul informaţiei, furnizorul de informaţii născute din experienţa trecută." În ceea ce priveşte evaluarea, Guilford îi atribuie o funcţie cibernetică, ce include armonizarea *output*-ului (intrărilor) şi *input*-ului (ieşirilor) în toate stadiile comportamentului. Totuşi, se întîmplă ca evaluarea să nu intervină, mai ales în cazul impulsurilor subite sau al răspunsurilor urgente care au loc în situaţiile de criză.

Funcţiile motorii cu caracter esenţial neuromuscular, clasificate de Guilford în 1958, îşi găsesc locul în acest model general al funcţiilor de execuţie. Ele sînt puse în joc de funcţiile de execuţie şi sînt produse de acestea.

Guilford desprinde el însuşi dubla concluzie care ne interesează. El apreciază — iar acest lucru îl facem şi noi — că tot cadrul conceptual pe care l-a trasat mai înainte nu este un rezultat, ci un punct de plecare spre cercetări, mai ales factoriale, asupra funcţii-

---

[6] Vezi capitolul taxonomiilor din domeniul cognitiv.



lor de execuţie în vederea elaborării unei taxonomii a acestor funcţii.

Dealtminteri, el constată că modelul său de comportament nu a făcut încă loc aspectului motivaţional şi emoţional al persoanei care acţionează. De aceea el recomandă şi efectuarea unor cercetări în vederea elaborării uneia sau mai multor taxonomii în domeniul motivaţiilor, al sentimentelor şi al emoţiilor.

Rămîne să se treacă la integrarea acestor elemente şi noi vom avea ocazia să formulăm din nou acest deziderat.

II. Taxonomia lui Simpson

Taxonomia lui Simpson[7] elaborată la Universitatea din Illinois în urma sugestiei lui Bloom, probabil, pare să fi fost concepută cu scopul de a forma al treilea tablou taxonomic proiectat de Bloom şi

[7] E. J. Simpson, *The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain*, Urbana, University of Illinois, 1966.

de colegii săi. Ea nu s-a bucurat totuşi de o prea mare răspîndire şi este înlocuită astăzi de taxonomia lui Harrow. Cu toate acestea, taxonomia lui Simpson este rezultatul unui lung efort de elaborare sprijinit pe consultarea unui mare număr de specialişti, printre care Helga Deutsch, N. Gronlund, David Krathwohl şi W. Stone.

Această taxonomie ia ca principiu ierarhic relativa dificultate sau gradul de perfecţiune al unei priceperi *(skill)* necesare pentru a îndeplini o activitate motorie. Ea comportă şapte niveluri, dar ultimele două nu au fost prezentate în amănunt.

1.0. Percepţia. Prima etapă esenţială în efectuarea unui act motor. Proces de conştientizare care se extinde asupra obiectelor, proprietăţilor sau relaţiilor prin intermediul organelor de simţ.

1.1 Stimularea senzorială (efectul unui stimul asupra unuia sau mai multor organe de simţ).

1.11 Auditivă.

1.12 Vizuală.

1.13 Tactilă (*exemplu:* conştiinţa unei diferenţe — dobîndită „prin pipăit" — dintre mai multe ţesături).

1.14 Gustativă (*exemplu:* a gusta un aliment).

1.15. Olfactivă.

1.16 Chinestezică (simţ muscular; sensibilitate la activarea receptorilor în muşchi, tendoane sau articulaţii).

1.2 Selecţia indicilor *(cues)*. *Cues* este denumirea atribuită stimulilor care au valoarea de semnal, cunoaşterea conexiunii dintre semnal şi lucrul semnalat avînd loc anterior. Stabilirea indicilor la care trebuie să răspundă cineva pentru a satisface exigenţele speciale ale îndeplinirii unei sarcini.

Exemplu: a descoperi eventual că mecanismul unei maşini este defect ascultînd zgomotul produs de funcţionarea maşinii respective.

1.3 Traducerea. A lega percepţia de acţiune realizînd un act motoriu. În fapt, este vorba de procesul mintal care determină semnificaţia indiciilor primite în vederea unei acţiuni. Acest proces implică traducerea simbolică: indiciul trezeşte în noi imaginea unui lucru, amintirea lui; el dă naştere unei idei.

Exemple: capacitatea de a traduce impresia muzicală prin dans. Capacitatea de a executa o reţetă culinară.

2.0 Dispoziţia. *Readiness*-ul* pentru a săvîrşi un act motor special. Nivelurile de percepţie indicate mai înainte sînt condiţii prealabile ale acestei pregătiri.

---

* Starea de pregătire (Nota trad.).

2.1 Dispoziţia mintală.

Exemple:

— a cunoaşte ordinea în care se execută acţiunea de a pune masa;
— a cunoaşte instrumentele necesare penaru a executa diverse lucrări de cusut.

2.2 Dispoziţia fizică. Pregătirea care constă în realizarea adaptărilor anatomice necesare îndeplinirii unui act motor.

Exemplu: a lua poziţia necesară pentru a arunca bila de popice.

2.3 Dispoziţia emoţională. Pregătirea atitudinilor sufleteşti favorabile realizării actului motor. Ea implică voinţa de a răspunde.

Exemplu: a fi dispus să îndeplineşti o operaţie de cusut folosind la maximum posibilităţile pe care le ai.

3.0 Răspunsul ghidat. Etapă timpurie în dezvoltarea unei priceperi *(skill)*. În acest caz se pune accentul pe capacităţile componente ale *skill*-ului cel mai complex. Răspunsul ghidat este actul comportamental observabil al unui individ dirijat de un instructor.

3.1 Imitaţia. Executarea unui act care constituie un răspuns direct la percepţia altei persoane ce efectuează actul respectiv.

Exemplu: a executa un pas de dans imitînd pe cineva.

3.2 Încercări şi erori. A încerca diferite răspunsuri, în general raţionale, pînă la obţinerea răspunsului adecvat.

Exemplu: a descoperi procedeul cel mai eficient de a călca o bluză încercînd diferite moduri de a acţiona.

4.0 Automatism. Răspunsul învăţat a devenit o deprindere. La acest nivel, elevul a căpătat oarecare încredere şi un anumit grad de măiestrie în îndeplinirea unui act.

Exemplu: a fi capabil să amesteci corect ingredientele pentru a face o prăjitură cu unt.

5.0 Răspunsul manifest complex. La acest nivel, individul poate îndeplini un act motoriu cu structură complexă. A fost atins un nivel înalt de îndemînare. Actul poate fi îndeplinit cu uşurinţă şi eficienţă.

5.1 Înlăturarea nesiguranţei. Actul poate fi înfăptuit fără ezitare.

Exemplu: a monta un fierăstrău cu panglică şi a te servi de el.

5.2 Performanţa automată. Individul şi-a însuşit o îndemînare motorie fin coordonată; el acţionează cu multă uşurinţă şi cu un bun control muscular.

Exemplu: a şti să cînţi la vioară.

6.0 Adaptarea. Modificarea voluntară a mişcărilor.

7.0 Crearea unor noi sisteme de mişcări.

Aceste şapte niveluri pot fi structurate în felul următor:

1. Percepţia	Comportament neobservabil direct
2. Dispoziţia	Stimul ⟶ interpretare ⟶ dispoziţia de a răspunde
3. Răspunsul ghidat	3, 4, şi 5 constituie o secvenţă de învăţare motorie·
4. Automatismul	Imitaţie ⟶ deprindere ⟶ îndemînare motorie de nivel superior
5. Răspuns explicit complex	
6. Adaptarea	Rafinamentul mişcărilor naturale
7. Creaţia	

Harrow consideră că numai ultimele trei niveluri ale acestui ansamblu pot fi de folos celor care vor să definească obiectivele comportamentale. Iată motivele sale:

„Nivelurile 1 şi 2 nu sînt comportamente observabile. Nivelurile 3 şi 4 reprezintă momente ale învăţării motorii şi deoarece este vorba de un proces neîncheiat, el nu poate fi evaluat. Nivelurile 5, 6 şi 7, deşi sînt observabile, corespund gradului de îndemînare motorie şi de creativitate atins de *learner*."[8]

Taxonomia lui Simpson este net orientată spre învăţămîntul profesional şi constituie cu siguranţă o zonă importantă a reflecţiilor ce tind la elaborarea unor programe şi a unor instrumente de evaluare în acest sector. Dar aspectele afective şi pedagogice nu sînt subliniate îndeajuns, cu toate că autorul recunoaşte necesitatea de a ţine simultan seama de cele trei domenii[9]. Lorée[10] (citat de Simpson) formulează dealtfel interesanta sugestie de a situa domeniul psihomotor, aşa cum a fost el conceput de Simpson,

---

[8] A. Harrow, *A Taxonomy ...*, op. cit., p. 24.

[9] „Domeniul psihomotor, aşa cum arată şi numele lui, pune în joc capacitatea cognitivă şi activitatea motorie, iar componentele lui afective intervin şi în voinţa de a acţiona." (Simpson, *op. cit.*, p. 118).

[10] M. R. Lorée, *Relationship among the Domains of Educational Objectives*, in *Contemporary issues in home economics*, Washington, N.E.A., 1965.

într-un context mai larg, care ar căpăta denumirea de „domeniul *patterns*-urilor de acțiune" și în care ar fi introduse unele activități complexe, ca aceea de *a ține un discurs*, de *a organiza un comitet* etc.

Se va compara această propunere avînd un caracter funcțional cu funcțiile de execuție definite de Guilford în 1972.

III. Taxonomia lui Dave

În 1967, cînd R. Dave și-a prezentat taxonomia cu ocazia unui congres ținut la Berlin pe tema aplicării testelor în practica școlară[11], el credea că este primul care înlătură o lacună[12] și nu cunoștea deci lucrările pe care le-am expus.

Dave socotește că principiul ierarhiei pe care o propune este gradul de coordonare. El consideră, într-adevăr, că acest factor este comun întregii dezvoltări fizice. Acțiunea educativă ar trebui să ducă la o coordonare tot mai fină și mai sigură nu numai a mișcărilor privite în sine, dar și la o coordonare între activitatea psihică și activitatea motorie.

Dave nu-și prezintă structura stabilită decît ca pe o ipoteză de lucru.

1.0 Imitarea

1.1 Tendința spontană spre imitare.
Încercări de imitare interioară a unei acțiuni.
Ar fi punctul de unde începe dezvoltarea aptitudinilor psihomotorii.

1.2 Imitarea observabilă.
Repetarea unei acțiuni observate; coordonarea neuromusculară este slabă. Avem deci de-a face cu o imitație brută.

2.0 Manipularea.

2.1 A executa instrucțiuni.
Nu este deci o simplă imitație spontană.

2.2 Selecția.
Subiectul începe să diferențieze mișcările și să aleagă comportamentul adecvat.
El ajunge la oarecare îndemînare în manipularea anumitor obiecte.

---

[11] Vezi în K. Ingenkamp și T. Marsolek, *Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule*, Weinheim, Beltz, 1968: R. Dave, *Eine Taxonomie pädagogischer Ziele*, p. 225—237.

[12] „Cită vreme există taxonomii pentru domeniul cognitiv și afectiv, nimic asemănător nu a apărut pentru domeniul psihomotor." Ibid., p. 230.

2.3 Fixarea unui *pattern* de acţiuni.

Aici se observă o anumită siguranţă a mişcării, o anumită uşurinţă, dar nu se ajunge încă la automatism şi marea rapiditate.

3.0 Precizia.

3.1 Reproducerea.

În cazul de faţă, exactitatea, precizia.

3.2 Direcţia.

Se poate reproduce o acţiune în lipsa modelului.

Subiectul îşi poate modifica acţiunea, îi poate modifica viteza de execuţie în funcţie de situaţie.

4.0 Structurarea acţiunii.

4.1 Secvenţa.

Coordonarea unei serii de acţiuni. Se apelează la mai multe părţi ale corpului.

4.2 Armonia.

Reglează viteza, durata şi ceilalţi factori în aşa fel încît acţiunile se articulează bine.

5.0 Naturalizarea.

5.1 Automatizarea.

Deci utilizarea unui minimum de energie psihică.

Inconştienţă, a doua natură.

5.2 Interiorizarea.

IV. Taxonomia lui Verhaegen

Şase ani după Dave, M. Verhaegen[13] propune la rîndul său, şi tot ca ipoteză de lucru, o clasificare a obiectivelor psihomotorii după modelul celor două taxonomii ale lui Bloom şi colaboratorii săi.

Dar pe cînd Dave privilegiază aspectul motor, Verhaegen ia drept criteriu componenta psihologică, în special cea afectivă, a comportamentului psihomotor, fără să neglijeze totuşi aspectul cognitiv. În ordine imediată, el ţine seama de acţiunea educativă, fapt care în cele din urmă dă propunerii sale o amploare deosebită.

---

[13] M. Verhaegen, *Classification des objectifs pédagogiques de l'enseignement en éducation physique*, în Revue d'éducation physique, XIV, 1, 1974, p. 1—25.

Iată mai întîi schema taxonomiei propuse; ea se înrudeşte poate cel mai mult cu taxonomia domeniului afectiv elaborată de G. De Landsheere.

1. Imitarea unui model.
2. Utilizarea judicioasă a conduitelor motorii însuşite.
3. Adaptarea la situaţii noi.
4. Automodificarea conduitelor motorii pentru o mai bună adaptare la calităţile personale.
5. Conceperea unor noi conduite motorii.

Reproducem acum aspectele esenţiale ale propunerilor lui Verhaegen; ele se aplică atît educaţiei fizice, cît şi activităţii profesionale.

1. *Imitarea*

Aceasta este într-o măsură oarecare echivalentul primului nivel al obiectivelor cognitive: cunoaşterea. Achiziţia oricărui repertoriu motor de bază se realizează prin imitare; acest repertoriu este propriu unui mediu social şi cultural determinat.

Imitarea poate fi imediată sau întîrziată. În acest din urmă caz ea se realizează după un model memorizat şi poate avea loc fără ca subiectul să fie perfect conştient că imită un model văzut anterior.

În imitare, o parte considerabilă din succes depinde de calitatea percepţiei. Percepţia poate fi alterată de lipsuri instrumentale; ea poate fi de asemenea alterată de rapiditatea execuţiei, care ne împiedică să surprindem anumite detalii.

Imitarea poate fi de asemenea stingherită de:

1. Imperfecţiile motorii: lipsa de supleţe, de forţă, de rapiditate.
2) Factorii afectivi: teama de a nu greşi, timiditatea, proastele relaţii afective cu colegii sau cu profesorul, absenţa motivaţiei etc.

Aprecierea calităţii imitaţiei poate avea în vedere următoarele repere:

— mişcările părţilor de corp care au fost puse în acţiune;
— ritmul;
— viteza;
— caracteristicile spaţiale;
— relaţiile cu obiectele utilizate;
— caracterul estetic;
— caracterul expresiv.

2. *Utilizarea adecvată*

Dacă se practică o pedagogie a situaţiilor, imitaţia nu este niciodată desprinsă dintr-un anumit context, simplificat poate, dar avînd toate componentele acţiunii globale.

Totuşi, după prezentarea modelului, atenţia elevilor este focalizată asupra imaginii pe care ei o au despre acest model şi nu asupra scopului acţiunii în sine, ceea ce constituie cu siguranţă o abatere.

Cînd acţiunea este repusă în contextul real, atenţia este readusă asupra obiectivului acţiunii: a obţine un punct, a sări mai sus, a înota mai repede, a confecţiona un nou vas de argilă, a ajusta o piesă potrivit cu un plan, a crea imaginea unui dans în perfect acord cu muzica şi cu intensitatea expresivă.

Care sînt elementele caracteristice ale acestui de al doilea nivel de obiective psihomotorii? Le enumerăm:

1) Aprecierea situaţiei.
2) Recunoaşterea asemănărilor.
3) Aplicarea unei soluţii cunoscute, aleasă dintre mai multe altele.

Încercările de a ameliora realizarea lor trebuie făcute deci în cadrul situaţiei.

3. *Adaptarea la situaţiile noi*

În această fază, elementele caracteristice sînt următoarele:

1) Aprecierea situaţiei.
2) Detectarea diferenţelor.
3) Recunoaşterea acţiunilor pentru a le adapta la aceste diferenţe.

În multe cazuri, acest nivel se caracterizează prin rapiditatea cu care trebuie să se desfăşoare operaţiile înscrise în schema din pagina următoare.

4. *Automodificarea conduitelor motorii printr-o mai bună adaptare la calităţile personale*

Pentru ca această autoadaptare să fie posibilă, subiectul trebuie:

1) Să fi realizat o analiză şi o sinteză a experienţelor trăite, în funcţie de succesele sau insuccesele sale.
2) Să fi căutat şi... să fi găsit el însuşi calea de a modifica schemele de acţiune pentru a reuşi mai bine.

La acest nivel există un cîmp larg de acţiune în toate sporturile unde intervine o compoziţie personală sau o contribuţie în activitatea echipei.

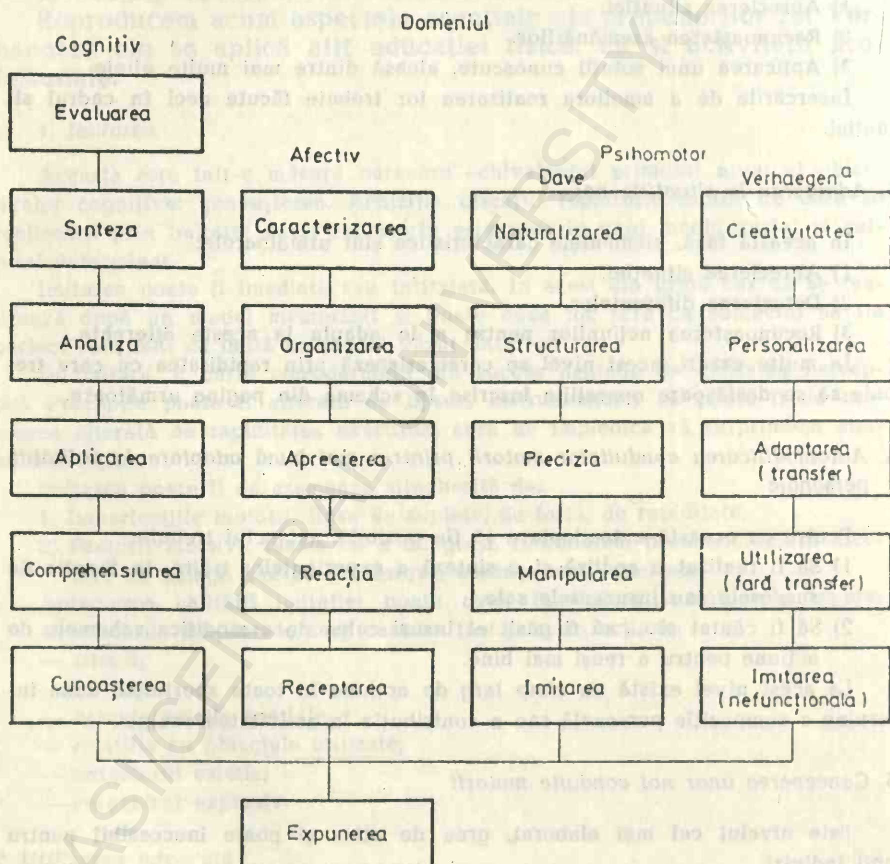
5. *Conceperea unor noi conduite motorii*

Este nivelul cel mai elaborat, greu de atins şi poate inaccesibil pentru unii indivizi.

Dacă vrem să introducem în şcolile noastre o tehnică pedagogică aptă de a oferi teren capacităţii de invenţie, trebuie să revenim la sursă: invenţia, aşa cum se desfăşoară ea în activitatea ludică. Şi trebuie să lăsăm să se recon-

struiască şi să se refacă totul pentru a ajunge la o construcţie originală, care permite crearea unor noi conduite motorii. Este necesar să lăsăm copiii sau adolescenţii să-şi creeze propriile lor jocuri.

Creativitatea psihomotorie este oare atît de excepţională sau atît de dificilă pe cît pare să presupună Varhaegen? Discutarea acestei chestiuni ne-ar putea readuce la discutarea mai generală a însăşi concepţiei despre creativitate. Fără s-o putem iniţia aici,



a *Am modificat titlul rubricilor lui Verhaegen, dar credem că le-am respectat spiritul.*

ne mărginim să subliniem că dezvoltarea creativității în domeniul psihomotor ar trebui să constituie unul din obiectivele esențiale ale educației.

Chiar dacă nu este nici pe departe desăvîrșită, taxonomia lui Verhaegen și considerațiile care o însoțesc par să deschidă perspective de mare interes nu numai pentru legătura stabilită cu domeniile cognitiv și afectiv, dar și prin preocuparea educativă care susține cele două domenii. Credem că o taxonomie multidimensională ar putea lua ființă pornind de la studii de felul acestuia și sîntem în drept să considerăm că, bine concepută, ea s-ar insera de la sine într-un ansamblu și mai vast, în care cele trei domenii s-ar întîlni.

Dave și Verhaegen au propus fiecare o coordonare a taxonomiilor lor cu cele două taxonomii ale lui Bloom și cu taxonomiile altor autori. Faptul de a le pune alături pentru a stabili o paralelă nu ni se pare lipsit de interes.

V. Taxonomia lui Jewett

În sfîrșit, este interesant să constatăm că în momentul cînd Jewett și-a pus, în 1971, aceeași problemă ca Verhaegen[14], el a ajuns la o soluție destul de apropiată de aceea a autorului belgian. Reproducem numai scheletul acestei taxonomii.

Comportamentul ce trebuie însușit	Definiția	Termeni folosiți pentru a descrie obiectivele
1.0 Mișcări generale	Operații sau procese motorii care facilitează dezvoltarea unor modele (*patterns*) de mișcări umane	
1.1 A percepe	Recunoașterea mișcărilor, pozițiilor, modelelor și abilităților cu ajutorul organelor de simț.	A identifica A recunoaște A descoperi A discrimina
1.2 A imita	Reproducerea unui model motor sau a unei abilități în urma unei percepții	A reproduce A imita A mima

[14] A. E. Jewett, Ed., *Curriculum Design: Purpose and Process in Physical Education*, A.A.H.P.E.R., 1974.

Comportamentul ce trebuie însuşit	Definiţia	Termeni folosiţi pentru a descrie obiectivele
1.3 Realizarea unui model *(Patterning)*	Dispunerea şi utilizarea părţilor corpului într-un mod armonios pentru a realiza o mişcare sau o abilitate	A realiza ... model A demonstra ... model A executa ... model A coordona ... model
2.0 Mişcare ordinativă *(Ordinative movement)*	Îndeplinirea exigenţelor impuse de sarcinile motorii specifice cu ajutorul unor procese de organizare, de realizare şi de perfecţionare a modelelor şi a abilităţilor motorii	
2.1 Adaptarea	Modificarea unor modele de mişcări sau de abilităţi pentru a întîlni anumite solicitări specifice ale sarcinii	A ajusta A aplica A apela la A utiliza
2.2. Perfecţionarea	Dobîndirea unui control lesnicios şi eficient în realizarea unei mişcări sau a unei abilităţi modelate sub acţiunea unui proces de perfecţionare prin a) eliminarea mişcărilor parazitare; b) dominarea relaţiilor spaţiale şi temporale; c) realizarea normală în condiţii mai complexe	A controla A sincroniza A ameliora A sistematiza A regla A realiza cu uşurinţă şi eficienţă
3.0 Mişcarea creatoare	Proces de invenţie sau de creaţie a unor mişcări care vor sluji în mod esenţial obiectivele elevului	
3.1 A varia	Inventarea sau construirea unor opţiuni noi în realizarea mişcărilor sau abilităţilor	A modifica A schimba A primi A diversifica
3.2 A improviza	Realizarea unor mişcări noi sau a unor combinaţii de mişcări	A interpreta A improviza A anticipa

Comportamentul ce trebuie însuşit	Definiţia	Termeni folosiţi pentru a descrie obiectivele
3.3 A compune	Crearea unor tipuri sau modele de mişcări	A alcătui A simboliza

VI. Taxonomia lui Kibler

A. SINTEZA

Terminînd (în 1970) lucrarea generală asupra obiectivelor comportamentale în educaţie, R. Kibler, L. Barker şi D. Miles[15], care s-au referit frecvent la taxonomia lui Bloom şi a lui Krathwohl, au simţit nevoia să umple parţial golul lăsat de lipsa taxonomiei în domeniul psihomotor.

Despre clasificarea schiţată de Kibler şi de colaboratorii săi, autorii spun, cu propriile lor cuvinte, că „nu are ambiţia să constituie o taxonomie"[16], deoarece nivelurile stabilite „nu reprezintă cu necesitate o ierarhie de abilităţile motorii"[17]. Dorinţa autorilor se îndreaptă în două direcţii: să propună un cadru pentru a clasifica obiectivele psihomotorii şi să ofere o primă ordonare pe categorii.

Categoriile stabilite sînt inspirate de teoriile şi cercetările privitoare la dezvoltarea copilului. Mişcările brute precedă mişcările corporale fin coordonate; comunicarea neverbală precede comunicarea verbală.

Liniile mari ale taxonomiei

1.00 Abilitatea motorie generală

Mişcările membrelor sau ale membrelor şi ale altor părţi ale corpului. Aceste mişcări pot fi realizate de o persoană, de o persoană şi un obiect sau de două sau mai multe persoane.

În obiectivele care implică aceste mişcări se insistă asupra forţei, vitezei şi preciziei.

[15] R. Kibler, L. Barker, D. Miles, *Behavioral Objectives and Instruction*, Boston, Allyn and Bacon, 1970.

[16] Ibid., p. 67.

[17] Ibid., p. 67.

1.10 Mişcări care implică membrele superioare.
Folosirea braţelor şi umerilor.
A arunca, a prinde, a ridica.
1.20 Membrele inferioare.
Folosirea picioarelor (labele, gambele etc.).
A fugi, a sări, a merge, a da lovituri cu piciorul.
1.30 Mişcări care implică două sau mai multe unităţi corporale.
Combinaţii de mişcări ale braţelor şi picioarelor sau de mişcări care cer intervenţia întregului corp. A înota, a plonja, a face gimnastică, a dansa.
2.00 Abilităţi motorii fine
Mişcările extremităţilor, de obicei conjugate cu ale ochiului sau ale urechii şi în general corelate cu un obiect exterior.
Artele plastice, prelucrarea lemnului, muzica instrumentală, jocurile, artele comerciale, comunicarea scrisă.
Aceste comportamente se produc adesea în urma unui proces de condiţionare. Măsurările acestor comportamente reprezintă o încercare de a determina gradul de condiţionare apărut la un moment dat. Factorul care serveşte în primul rînd la diferenţierea lor de mişcările corporale brute este gradul de *learning* necesar pentru a putea executa aceste *skills*-uri.
2.10 Mişcările ansamblului deget-mînă.
Caracterizate mai curînd de simţul pipăitului decît de văz.
Descifrarea scrierii Braille.
2.20 Coordonarea oculo-motorie.
A cînta dintr-un instrument muzical, a bate la maşina de scris, a coase, a picta, a sculpta.
Feedback-ul pe care îl pune la dispoziţie văzul este critic faţă cu îndeplinirea cu succes a sarcinii.
2.30 Coordonarea audio-manuală.
Sunetul poate fi stimul pentru mişcarea miinii sau o sursă de *feedback* care influenţează succesul *pattern*-ului mişcării.
Muzica instrumentală, radioul.

Exemplu: a asculta o notă cîntată la pian şi a-i determina poziţia pe claviatură.
2.40 Coordonarea mînă-ochi-picior.
Mişcări care presupun coordonarea miinilor, picioarelor şi degetelor în relaţie cu ochiul.
Acţiune în care intervine echipamentul tehnic şi maşinile.

Exemplu: a lucra în siguranţă pe o platformă mică.
2.50 Alte combinaţii de mişcări ale ansamblului mînă-picior-ochi-ureche.
Comportamente mai complexe.
A acorda un pian (ochi-ureche-mînă).
A cînta la orgă, la harpă, la tobă (ochi-ureche-mînă-picior).

A conduce un automobil (ochi-ureche-mînă-picior).

3.00 Comportamente de comunicare neverbală

Aceste camportamente sînt învăţate şi caută să transmită unei persoane receptoare un mesaj fără a folosi cuvinte.

3.10 Mimica.

Gura şi ochii care comunică grimase sau mesaje. Mimica este cu deosebire importantă în teatru.

Exemplu: a reprezenta furia prin expresii faciale.

3.20 Gesturi. Exprimare corporală.

Folosirea mîinilor şi braţelor pentru a comunica mesaje specifice. Limbajul complex al surdului, anumite forme de dans.

Exemple: a fi capabil să comunici corect un mesaj folosind limbajul mîinilor.

Participarea corporală generală.

Mişcarea trunchiului şi a membrelor. Pantomime.

Exemplu: a mima o jucătoare de golf care introduce mingea în scobitură dintr-o singură lovitură.

4.00 Comportamente verbale.

Graiul. Inventarea mesajului, organizarea, codarea, decodarea, evaluarea ţin de nivelurile 5 şi 6 ale domeniului cognitiv. Transmisia ţine de nivelul psihomotor. Receptarea şi răspunsul ţin de nivelurile 1 şi 2 ale domeniului afectiv.

Invenţie, organizare, codare, transmisie, recepţie, decodare, evaluare, răspuns.

4.10 Producerea sunetului.

Aptitudinea de a produce sunete semnificative. Sunet auzibil.

Exemplu: a fi capabil să rosteşti vocale.

4.20 Formaţia sunet-cuvînt.

Aptitudinea de a coordona sunetele în cuvinte şi mesaje semnificative.

Exemplu: a pronunţa cuvintele „pâte", (pastă) şi „patte" (labă) în aşa fel încît un grup de nespecialişti să le poată distinge.

4.30 Emiterea sunetului.

Nivel adecvat pentru receptarea şi decodarea de către interlocutor.

Exemple: rostirea unui cuvînt la un nivel de 15 decibeli într-o cameră specială.

4.40 Coordonarea sunet—gest.

Exemplu: fiind dat un mesaj verbal de trei minute, acesta să fie transmis într-o durată de timp redusă la jumătate, fără ca înţelegerea lui să sufere o scădere importantă, prin adăugarea unor gesturi şi mişcări corporale coordonate cu mesajul verbal.

B. CRITICA

Autorii recunosc că nu e vorba de o taxonomie. Ce reproşuri li s-ar putea face?

Categoriile nu au fineţe. Prima este prea vagă. Ea nu prezintă nici un interes pentru educator.

Lipseşte un element intermediar între nivelul 1 (mişcări corporale brute) şi nivelul 2 (mişcări coordonate fin).

Nivelul 3.1 nu este prea important pentru formularea obiectivelor educaţiei. El priveşte mai ales mişcările spontane, cele ce traduc emoţiile, interesele, atitudinile care izvorăsc într-o largă măsură din asimilări culturale prin imitaţie spontană, şi ca atare nu fac obiectul unor intervenţii educative sistematice.

Prin formularea sa, categoria 4 (comportamentele verbale) prezintă mai puţin interes chiar pentru profesorii care se ocupă de copiii normali.

VII. Taxonomia lui Harrow

A. SINTEZA

Taxonomia lui Harrow este astăzi cea mai dezvoltată şi mai riguroasă. Ea ar trebui considerată drept corespunzătoare, prin importanţă, taxonomiei lui Bloom (în domeniul cognitiv) şi celei a lui Krathwohl (domeniul afectiv).

Definit din punct de vedere operaţional de către Harrow, termenul „psihomotor" include „orice mişcare umană voluntară observabilă care ţine de domeniul învăţării"[18].

Principiul ierarhic adoptat de autor pare, la prima vedere, destul de vag: „Un continuum care merge de la nivelul inferior al mişcărilor observabile la nivelul superior." În fapt, A. Harrow nu-şi construieşte edificiul după un criteriu general (de exemplu: coordonarea), ci caută o ordine critică: achiziţia nivelurilor inferioare este absolut necesară pentru a atinge nivelul imediat superior în ierarhia mişcărilor.

Concentrăm într-un tablou cele şase niveluri taxonomice stabilite de Harrow şi arătăm cum se articulează ele ierarhic.

---

[18] A. Harrow, *A Taxonomy...* op. cit., p. 31.

1.00	Mişcările reflexe	Baza tuturor mişcărilor	Nu se învaţă
2.00	Mişcările naturale sau fundamentale	Combinaţii de mişcări reflexe N.B. 1 şi 2 nu constituie obiective pentru educaţie, cel puţin în cazurile normale[a]	Combinaţiile existente vor fi totuşi utilizate în mişcările voluntare
3.00	Aptitudinile perceptive	Acesta este nivelul la care începe în mod normal învăţarea şcolară	Se dezvoltă prin maturizare şi învăţare. Într-adevăr, experienţa învăţării: — face ca percepţiile să devină mai acute; — dezvoltă aptitudinile fizice
4.00	Aptitudinile fizice		
5.00	Îndemînările motorii	La acest nivel există un continuum de îndemînări	Depind: — de controlul mişcărilor fundamentale; — de eficacitatea percepţiilor; — de nivelul dezvoltării aptitudinilor fizice
6.00	Comunicarea neverbală	La acest nivel există un continuum de expresivitate 6.1 Mimica spontană: nu constituie o perspectivă pentru obiective[b].	Cînd subiectul dispune de un repertoriu de îndemînări motorii, el este pregătit pentru crearea mişcărilor estetice
		6.2 *Interpretarea voluntară*	Etapa 6.2 reprezintă apogeul ierarhiei: exprimarea prin dans, mimul* etc.

* Amintim că *mimul* este un gen de comedie în care actorul se exprimă prin gesturi şi mimică. Originile spectacolului pot fi găsite în antichitatea greco-romană. (Nota trad.).

[a] *Exemplu:* mersul. Totuşi, cînd subiectul este handicapat sau supus reeducării, mersul poate deveni un obiectiv educativ.

[b] Anumite mimici pot fi totuşi învăţate voluntar; de asemenea, putem ajunge să dorim transformarea mimicilor instalate spontan.

B. PREZENTAREA ANALITICĂ

1.00 Mişcările reflexe

Răspunsuri la un stimul independent de voinţa conştientă a *learner*-ului. Funcţionale la naştere, mişcările reflexe se dezvoltă prin maturizare.

- 1.10 Reflexe segmentare (medulare).
  Fac să intervină un segment spinal.
  - 1.11 Reflex de flexiune.
  - 1.12 Reflex miotatic*.
  - 1.13 Reflex de extensiune.
  - 1.14 Reflex de extensiune încrucişată.
- 1.20 Reflexe intersegmentare.
  Fac să intervină un segment spinal.
  - 1.21 Reflex cooperativ.
  - 1.22 Reflex antagonic.
  - 1.23 Inducţie succesivă.
  - 1.24 Figură reflexă.
- 1.30 Reflexe suprasegmentare.
  Cer participarea creierului.
  - 1.31 Rigiditatea muşchilor extensori.
  - 1.32 Reacţii plastice.
  - 1.33 Reflexe posturale.
    - 1.331 Reacţii de sprijinire.
    - 1.332 Reacţii de deplasare.
    - 1.333 Reflexe de atitudine tonică.
    - 1.334 Reacţii de redresare.
    - 1.335 Reflexe de prehensiune.
    - 1.336 Reacţii de aşezare în poziţie de executare a salturilor.

2.00 Mişcările fundamentale de bază.

Scheme motorii înnăscute.

- 2.10 Mişcări locomotorii.
- 2.20 Mişcări specifice în cazul muncii care cere îndemînare (a duce, a lupta, a arunca etc.).

---

* Reflex de întindere musculară. (Nota trad.).

2.30 Mişcări de manipulare.

2.31 Prehensiune.

2.32 Dexteritate.

3.00 Aptitudinile perceptive

Ajută *learner*-ul să interpreteze stimuli şi îi permit deci să se adapteze la mediu.

3.10 Discriminare chinestezică.

Subiectul este conştient de corpul său şi de modul în care se mişcă, de poziţia sa în spaţiu şi de relaţiile dintre corpul său şi mediu.

3.11 Conştiinţa corpului.

Aptitudinea subiectului de a-şi recunoaşte şi controla corpul.

3.111 Bilateralitatea.

Exemplu: a prinde o minge cu ambele miini.

3.112 Lateralitatea.

Exemplu: a face mingea să salte de mai multe ori bătînd-o cu o singură mînă.

3.113 Dominanta stinga—dreapta.

Exemple: a mînca, a scrie, a juca tenis.

3.114 Echilibrul.

Exemplu: a juca şotron.

3.12 Imaginea corporală.

Sentimentele copilului faţă de structura propriului corp.

3.13 Relaţiile dintre corp şi obiectele care îl înconjură în spaţiu.

Referinţă la conceptele de direcţie ale subiectului, la conştiinţa propriului corp şi la o figură pe care el o creează în spaţiu.

3.20 Discriminarea vizuală.

3.21 Acuitatea vizuală.

Aptitudinea subiectului de a recepta şi de a diferenţia diverse obiecte, evenimente şi medii observate.

Exemple: a distinge un cerc de un pătrat, a distinge un *b* de un *d*, a alege un obiect mic dintr-un grup de obiecte de mărime variabilă.

3.22 A putea urmări cu ochii *(tracking)*

Aptitudinea subiectului de a urmări simboluri sau obiecte prin mişcări oculare coordonate.

Exemple: a urmări zborul unui avion sau traiectoria unei mingi de tenis de masă; a urmări mişcările unei pendule.

3.23 Memoria vizuală.

Exemple: a desena din memorie simboluri geometrice; a scrie alfabetul; a silabisi un cuvînt; a reproduce mişcări observate în trecut: o secvenţă de paşi dintr-un dans clasic.

3.24 Diferenţierea figură—fond.

Exemple: a face să salte de mai multe ori o minge; a juca tenis; a juca tenis de masă.

3.25 Persistenţa perceptivă *(consistancy).*

Aptitudinea subiectului de a fi constant în interpretarea sa cînd vede obiecte de acelaşi tip.

Exemplu: deşi au mărimi diferite, toate monedele sînt rotunde.

3.30 Discriminarea auditivă.

Este legată mai mult de comportamentele cognitive.

3.31 Acuitatea auditivă.

Aptitudinea subiectului de a recepta şi diferenţia sunete, de a descrie intensitatea şi înălţimea corespunzătoare.

Exemple: a diferenţia sunetele emise de diferite instrumente, a identifica sunetele emise de animalele domestice; a identifica, auzind un cuvînt, vocalele şi consoanele care îl compun.

3.32 Orientarea auditivă *(tracking).*

Aptitudinea subiectului de a distinge direcţia sunetului şi de a urmări acest sunet.

3.33 Memoria auditivă.

Aptitudinea de a recunoaşte şi reproduce experienţe postauditive.

Exemple: a cînta din memorie o melodie la pian; a prezenta trei persoane care ne-au fost prezentate cu puţin timp mai înainte; a repeta alfabetul.

3.40 Discriminarea tactilă.

Aptitudinea subiectului de a diferenţia diverse ţesături folosind numai pipăitul.

3.50 Aptitudinile coordonate.

Exemple: a prinde o minge; a face să salte o minge mare.

3.51 Coordonarea oculo-manuală.

Aptitudinea de a alege un obiect din mediul său ambiant, de a coordona o percepţie vizuală cu o mişcare de manipulare.

Exemple: un desen; o copie.

3.52 Coordonarea ochi—picioare.

Aptitudinea de a coordona o percepţie vizuală cu o mişcare a membrelor inferioare.

4.00 Calităţile fizice

Caracteristicile funcţionale de vigoare organică.

4.10 Rezistenţa.

4.11 Rezistenţa musculară.

4.12 Rezistenţa cardio-vasculară.

4.20 Forţa.

4.30 Supleţea.

4.40 Agilitatea.

Aptitudinea de a se mişca repede, ceea ce implică dexteritatea şi rapiditatea mişcării.

Exemple: un violonist trebuie să aibă dexteritate pentru a cînta un pizzicato; un copil mic trebuie să dovedească un anumit grad de agilitate pentru a evita o minge; portarul unei echipe de hochei pe gheaţă trebuie să aibă un timp de reacţie foarte scurt.

4.41 Schimbarea de direcţie.

Aptitudinea de a schimba direcţia unei mişcări fără a încheia complet activitatea.

4.42 Opriri şi porniri.

Aptitudinea de a începe şi de a termina o mişcare cu un minimum de ezitare. Este legată foarte strîns de timpul de răspuns.

4.43 Timpul de reacţie.

Timpul dintre apariţia unui stimul şi apariţia răspunsului.

4.44 Dexteritatea.

Priveşte îndemînările motorii fine care implică mişcări precise ale mîinii şi degetelor.

5.00 Mişcările de dexteritate *(skilled movements)*

Implică dezvoltarea la un anumit grad de competenţă sau măiestrie.

5.10 *Skill* adaptativ simplu.

Mişcările de bază (nivelul 2) sînt schimbate sau modificate pentru a se adapta la situaţii sau circumstanţe noi.

Exemple: a bate la maşina de scris; a cînta la pian.

5.11 Nivel iniţial.

5.12 Intermediar.

5.13 Avansat.

5.14 Foarte avansat.

5.20 *Skill* adaptativ compus.

Implică mînuirea unui instrument sau a unei unelte.

Exemple: toate *skills*-urile care intervin în jocurile cu racheta (tenis, badminton, tenis de masă), hocheiul şi golful.

5.21 Nivel iniţial.

5.22 Intermediar.

5.23 Avansat.

5.24 Foarte avansat

5.30 *Skill* adaptativ complex.

Aplicarea legilor fizice ale corpului uman în repaus sau în mişcare.

Exemple: acrobaţii la gimnastică; sărituri la trambulină; dans.

5.31 Nivel iniţial.

5.32 Intermediar.

5.33 Avansat.

5.34 Foarte avansat.

6.00 Comunicarea neverbală

6.10 Mişcarea expresivă.

6.11 Poziţia corpului şi mersul.

6.12 Gesturile.

6.13 Expresia feţei.

6.20 Mişcarea intrepretativă.

Mijloc de care dispune subiectul pentru a traduce printr-un simbol obiectiv (figura pe care corpul său o execută în spaţiu printr-o mişcare) evenimente subiective (sentimente sau emoţii).

6.21 Mişcările estetice.

Toate *skills*-urile dintr-un sport în care subiectul ajunge la un înalt nivel de performanţă şi obţine graţia şi fluiditatea mişcării.

6.22 Mişcare creatoare destinată să transmită un mesaj sau o expresie.

Dansul, mimul.

C. UTILITATEA PENTRU EDUCAŢIE ŞI CRITICĂ

Această taxonomie prezintă calităţi mari. În primul rînd, ea pare completă nu numai în ceea ce priveşte descrierea marilor categorii de comportamente psihomotorii, dar şi în ceea ce priveşte cadrul interior al diverselor niveluri taxonomice.

În al doilea rînd, autorul precizează clar fiecare nivel. La fiecare subcategorie (de exemplu 3.00, 3.10, 3.11, 3.111), taxonomia lui Harrow propune o definiţie clară a conceptului, arată, la nevoie, prin ce se deosebeşte ea de aceea a altor autori care au tratat acest subiect şi dă exemple concrete.

Exemplu: memoria auditivă.

Ameliorarea memoriei auditive a elevilor din prima clasă a şcolii primare. Nouăzeci la sută dintre elevii clasei vor trebui să fie apţi de a declama din memorie, fără greşeală, trei din cele cinci poeme auzite des în ultimele două săptămîni care au precedat această probă.

Scopul: ameliorarea memoriei auditive a elevilor din clasa întîi.

Evaluarea: 90% din elevii clasei trebuie să declame din memorie, fără greşeală, trei din cele cinci poeme...

Activitatea comportamentală: a declama individual din memorie.

Nivel de reuşită:

a) aşteptat de profesor: 80% din elevii clasei;

b) cerut elevului: să declame fără greşeală trei din cele cinci poeme pe care le-a auzit.

Taxonomia lui Harrow pare utilă profesorului, cu deosebire profesorului de educaţie fizică.

Nivelul 3.00 interesează în special educatoarele de la grădiniţe. Ele dispun în cazul de faţă de admirabilul exemplu al unei baterii de probe care permit să se verifice aptitudinile perceptive ale elevilor, să se stabilească diagnostice şi să se propună exerciţii de corectare adecvate.

Autorul subliniază interdependenţa planurilor cognitiv—psihomotor la nivelul aptitudinilor perceptive. Numeroase exemple arată astfel interrelaţia strînsă dintre cele trei domenii, fie că e vorba de a cînta la vioară, fie că e vorba de dans sau de pictură.

Dar la fel ca celelalte taxonomii, aceea a lui A. Harrow suferă şi ea de anumite lipsuri.

Am văzut că ierarhia lui A. Harrow nu este dominată de un criteriu general precis ca acela al interiorizării sau al coordonării. Poate că nu e posibil să se procedeze altfel, dar ne-ar fi plăcut ca autorul să nu ocolească problema.

În afară de aceasta, subcategoriile nu se exclud una pe alta: exemplele pe care le dă A. Harrow ar putea fi legate adesea şi de alte categorii decît cele pe care el vrea să le ilustreze.

În ceea ce priveşte structura ierarhizată putem considera oare că nivelurile 3.00 şi 4.00 se situează pe un continuum? În plus, nivelurile 3.10, 3.20, 3.30, şi 3.40 nu sînt critice unele în raport cu celelalte.

Rămîne totuşi adevărat că, aşa cum am mai spus, taxonomia lui A. Harrow este, pînă astăzi, indiscutabil cea mai bine alcătuită.

În ceea ce priveşte nivelul 4.00 *Calităţile fizice*, clasificarea prezentată în continuare pare să se bucure de o mai largă răspîndire în Europa[19].

---

[19] C. Bouchard şi colab., *Brochure technique sur les qualités physiques et l'entraînement*, Roma, A.G.P.—C.N.O., Foro Italico. Comunicarea profesorului J. Falize.

4.10 Calităţi organice.

  4.11 Rezistenţa.

  4.12 Capacitatea de a suporta efortul, durerea etc.

4.20 Calităţi musculare.

  4.21 Rezistenţa.

  4.22 Capacitatea de a suporta efortul muscular.

  4.23 Forţa.

  4.24 Viteza.

  4.25 Puterea.

  4.26 Amplitudinea mişcărilor.

4.30 Calităţi perceptivo-chinetice.

  4.31 Viteză (componentă musculară + componentă nervoasă = timp de reacţie).

  4.32 Agilitatea (capacitatea de a schimba direcţia etc.).

  4.33 Echilibrarea.

  4.34 Coordonarea neuromusculară.

  4.35 Schema corporală.

D. CONCLUZIE

La încheierea acestei treceri în revistă a taxonomiilor de obiective din domeniul psihomotor avem impresia că terenul este încă de pe acum bine pregătit, dar că o taxonomie direct şi intensiv utilizabilă pentru învăţămîntul profesional şi mai ales pentru educaţia fizică rămîne să fie creeată de aici înainte.

Într-o primă etapă ar trebui, fireşte, să se coordoneze toate taxonomiile existente şi apoi să se examineze cum se pot structura, în ceea ce priveşte obiectivele, fie o serie de funcţii de execuţie (în sensul stabilit de Guilford), fie comportamentele psihomotorii ce trebuie însuşite în diverse profesiuni sau ramuri de artă (de exemplu, arta dansului).

Luarea în considerare a conţinuturilor achiziţiilor şi a produselor comportamentelor pare să ducă în mod firesc la o structură tridimensională pe care Guilford o şi întrevede dealtfel în ultimul său articol citat („...ar putea fi necesar să se adauge o ramură la modelul tridimensional al intelectului; ar fi vorba de al cincilea conţinut: informaţiile comportamentale autogenerate")[20].

Am face observaţia, pentru a fi înţeleşi corect, că termenul comportamental se referă aici la acţiuni, mai ales la componenta

[20] J. P. Guilford, *Executive functions*... op. cit., p. 286.

lor psihomotorie, şi nu la relaţia socială care face obiectul unei alte categorii de model.

În sfîrşit, Guilford mai dă probabil o indicaţie preţioasă atunci cînd, la încheierea discuţiei asupra răspunsurilor expresive faciale şi a răspunsurilor expresive vocale (factorial independente de expresia scrisă) notează că „oricine ar încerca să stabilească o taxonomie a funcţiilor de execuţie trebuie să se aştepte la situaţia de a fi obligat să facă o distincţie între ele atît din punctul de vedere al grupurilor musculare care intră în joc, cît şi din punctul de vedere al *patterns*-urilor motorii"[21]. Ne însuşim această ipoteză.

---

[21] Idem, p. 282.

Capitolul 4

INTEGRAREA CELOR TREI DOMENII

I. Problema

Am remarcat în mai multe rînduri că fragmentarea pe domenii, aşa cum am aplicat-o în studiul nostru pînă acum, este artificială, străină de unitatea fundamentală a organismului uman.

„Oricare ar fi modalitatea în care decupăm un comportament — scrie Scheerer — regăsim elemente de motivaţie, de emoţie şi de cunoaştere într-o ordine sau alta"[1].

Idealul rămîne deci o taxonomie unică, polivalentă, care ar contopi cele trei domenii tradiţionale şi ar aminti constant educatorilor, autorilor de programe şcolare şi celor ce elaborează teste necesitatea de a considera individul luat în întregime.

O atare taxonomie rămîne să se creeze în viitor. Poate că ea nu va exista niciodată pentru practica educativă, cel puţin îndeajuns de manipulabilă pentru a constitui un instrument. Dar orice efort în această direcţie merită să fie examinat şi încurajat. De aceea am rezervat un loc special taxonomiei lui Scriven[2].

M. Scriven, ale cărui puncte de vedere ferme asupra evaluării sînt cunoscute, a simţit foarte curînd caracterul vag al taxonomiei lui Bloom, caracter datorat definiţiilor esenţiale ale categoriilor (Scriven vorbeşte de „descriere conceptuală") şi faptului că, adesea, categoriile nu se exclud reciproc.

Pentru a înlătura primul inconvenient, Scriven doreşte să se utilizeze „descrierile fenomenologice" (nivel de manifestare) înainte de a trece la descrierile operaţionale[3].

---

[1] Citat de Krathwohl, *Taxonomie*, op. cit., p. 52.

[2] M. Scriven, *The Methodology of Evaluation*, în Tyler, R. Gagné, M. Scriven, Ed., *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally, 1967.

Taxonomia lui Scriven figurează în: S. Wiseman şi D. Pidgeon, *Curriculum Evaluation*, London, N.F.E.R., 1970, p. 67—70.

[3] Între descrierea fenomenelor şi descrierea operaţională, distanţa nu e prea mare. Prima precizează specificaţiile testelor, în timp ce a doua se situează la nivelul concret al probelor.

Pentru a înlătura pe cel de al doilea, el recurge la măsura clasică a reducerii numărului de categorii.

Scriven scrie: „În general, eu încerc să reduc suprapunerile bine cunoscute ale factorilor recunoscuţi de Bloom şi sînt gata să plătesc preţul acestei clarificări. Există multe motive pentru a evita suprapunerile; unul dintre cele mai importante şi poate mai puţin evidente este că, atunci cînd trebuie să ponderezi criteriile într-o ramură dată, independenţa factorilor uşurează mult operaţia ...".

Reuşeşte oare Scriven să realizeze o contopire reală a celor trei domenii? Nu credem. El ajunge mai degrabă la o juxtapunere a unor minitaxonomii: 1 şi 2: cognitiv; 3: afectiv; 4: psihomotor.

Nivelul 5 nu este justificat, căci dacă se referă şi el la obiective, nu este vorba de cele pentru care trebuie organizată învăţarea, ci de obiective politice sau comerciale.

II. Taxonomia lui Scriven

Distincţia propusă de Scriven între nivelul conceptual, nivelul de manifestare (modul în care se poate dovedi că un elev a atins un obiectiv) şi nivelul operaţional (obiectiv definit în funcţie de mijloacele care permit evaluarea lui) poate fi ilustrată în felul următor[4]:

— nivelul conceptual: dezvoltarea spiritului critic;

— nivelul de manifestare: „Elevul trebuie să descopere punctul de vedere sau opinia preconcepută a autorului unui reportaj apărut în ziar";

— nivelul operaţional: „După ce a citit un articol care nu are un caracter tehnic (adică al cărui subiect nu este ştiinţific, nici comercial, nici sportiv) într-un ziar de mare tiraj, elevul va enumera faptele prezentate, deducţiile trase din aceste fapte, ipotezele complementare expuse de autor şi argumentele întemeiate în esenţă pe aceste ipoteze. Lista ar trebui să cuprindă cel puţin 50% din elementele care figurează în lista oficială şi clasificarea nu trebuie să conţină mai mult de o eroare". (Alt obiectiv operaţional: să se enumere 80% din adjectivele investite cu semnificaţii de valori).

[4] După M. Eraut, op. cit., p. 24.

Pentru motivele arătate, credem că reproducerea taxonomiei lui Scriven poate prezenta interes.

I. *Descrierea conceptuală a obiectivelor educației.*

1. *Cunoașterea:*

a) Informațiilor specifice, inclusiv definiția termenilor referitori la domeniile[5] luate în discuție.

b) Succesiunilor sau *patterns*-urilor de informații care cuprind ansambluri de reguli, procedee sau clasificări ce permit să ne slujim de informații sau să le evaluăm. (În acest caz este vorba de simpla cunoaștere a regulilor și nu de capacitatea de a le aplica).

2. *Comprehensiunea:*

a) Relațiilor interne ale domeniului, adică a modului în care anumite cunoștințe decurg din altele și implică altele, a modului în care terminologia se aplică în interiorul domeniului considerat. Cu un cuvînt, este vorba de ceea ce s-ar putea numi înțelegerea sintaxei interne a domeniului *(intrafield syntax of the field).*

b) Relațiilor dintre domenii, adică dintre cunoștințele atribuite unui domeniu și cele atribuite altor domenii *(intrafield syntax).*

c) Aplicațiilor domeniului sau ale regulilor, procedeelor și conceptelor proprii domeniului, cu exemple adecvate, dacă domeniul considerat permite acest lucru. S-ar putea vorbi în acest caz de „semantica domeniului".

3. *Motivația.*

a) Atitudini față de curs (de exemplu: față de acustică).

b) Atitudini față de disciplina predată (de exemplu: față de fizică).

c) Atitudini față de domeniu (de exemplu: față de științele naturii).

d) Atitudini față de materialul ce ține de domeniu (de exemplu: scepticism crescînd în fața afirmațiilor publicitare obișnuite asupra „înaltei fidelități" a aparatelor de radio mici) (are legătură cu punctul 2 *c*).

e) Atitudini față de învățare, lectură, discuții, căutarea informațiilor în genere etc.

f) Atitudini față de școală.

---

[5] Pentru traducerea lui *field* ne-am oprit la termenul „domeniu". Scriven a preferat să vorbească de *field* și nu de *subject* pentru a permite o interpretare mai largă a cuvîntului, „căci noi ne interesăm de transferul de la o ramură la alta înrudită și acordăm unei lecții cu atît mai multă importanță cu cît ea înlesnește transferul".

g) Atitudini față de profesiunea didactică și de statutul profesorilor.
h) Atitudini (sentimente) față de profesor ca persoană.
i) Atitudini față de colegii de clasă, față de societate (evident, această rubrică ar trebui să fie subdivizată).
j) Atitudini față de sine însuși, de exemplu: aprecieri asupra propriei persoane din ce în ce mai realiste (fapt care implică și domeniul cognitiv).

4. *Capacitățile noncognitive.*

a) Perceptive.
b) Psihomotorii.
c) Motorii, inclusiv, de exemplu, arta sculpturii.
d) *Skills*-urile sociale.

5. *Variabilele noneducative.*

Aceste obiective, adesea implicite, sint slujite de multe lecții tradiționale și chiar noi, ceea ce se poate justifica în anumite împrejurări.
Exemplul cel mai frapant: a păzi copiii la școală pentru ca ei să nu aibă ocazia de a se comporta urît în afară. Alte exemple: a prelungi școlaritatea pentru a rezolva problema șomajului, a considera școala ca o piață pentru vînzarea cărților etc.

II. *Descrierea fenomenologică a variabilelor critice*

1. *Cunoștințele.*
Sint dovedite de:
a) Capacitatea de a expune oral cunoștințele.
b) Capacitatea de a discrimina.
c) Capacitatea de a completa.
d) Capacitatea de a denumi *(labelling).*
N.B. Chiar atunci cînd în performanță nu se poate discerne schimbarea, poate exista o capacitate subliminală, care se manifestă printr-o reducere a timpului necesar unei reînvățări.

2. *Comprehensiunea.*

Aceasta se manifestă prin performanțe ca cele citate mai înainte ca și prin:
a) Capacitatea de a analiza, inclusiv tehnicile de analiză în laborator, altele decît cele motorii, ca și capacitatea de analiză verbală dovedită printr-o critică, o abstragere etc.
b) Capacitatea de a sintetiza.
c) Capacitatea de a evalua, inclusiv propria persoană.

d) Capacitatea de a rezolva probleme (într-o durată de timp facultativă sau într-o durată limitată).

3. *Atitudinile.*

Exprimarea atitudinilor cuprinde de obicei dovedirea anumitor achiziţii cognitive. Instrumentele folosite sînt chestionarele, testele proiective, tehnica Q*, situaţiile de opţiune experimentale, situaţiile de opţiune normale (alegerea studiilor, a unei cariere, a soţiei, a unui prieten etc.).

Fiecare din atitudinile menţionate poate fi situată pe un continuum care merge de la pasiv la activ (această distincţie se găseşte la Bloom, dar noi nu considerăm gradul de sistematizare a valorilor, care poate fi tratat ca o capacitate cognitivă sau metacognitivă).

4. *Capacităţile noncognitive.*

Ele apar în performanţele artificiale (experimentale) sau naturale.

Exemple: capacitatea de a vorbi coerent în public, de a critica un punct de vedere auzit pentru prima dată. (Se poate constata iarăşi raportul cu descrierea conceptuală de la punctul 2 c)

III. Taxonomia lui Tuckman

Preconizînd şi el integrarea domeniilor, B. W. Tuckman[6] propune cadrul unei taxonomii generale.

1. Domeniile:
   - — perceptiv;
   - — cognitiv;
   - — afectiv;
   - — psihomotor.

2. Procesele:
   - — achiziţia;
   - — aplicarea;

---

* Este vorba de chestionare, teste şi tehnici de psihodiagnostic în genere. (Nota trad.).

[6] B. W. Tuckman, *A Four-domain Taxonomy for Classifying Educational Tasks and Objectives,* în Educational Technology, decembrie 1972, p. 36—38.

— evaluarea;
— comunicarea.

3. Obiectele:
— lucrurile;
— ideile;
— persoanele.

Această schiță brută nu prezintă deocamdată vreun interes practic.

Capitolul V

CONCLUZII ASUPRA DISCUŢIILOR DIN SECŢIUNEA III

Ce concluzii de ansamblu se pot trage din trecerea generală în revistă a taxonomiilor?

1. Domeniul cognitiv nu este nici pe departe cel mai mult şi mai bine exploatat. Izolîndu-l de celelalte, scoatem în evidenţă aspectul raţional al individului, fapt care este cu deosebire favorabil construcţiei modelelor logice. În plus, şcoala se interesează mai cu seamă de instruirea cognitivă. Dealtfel, aceasta se supune cu uşurinţă evaluării.

Pe lîngă domeniul cognitiv, domeniul afectiv pare insuficient elaborat. Numai în ultimii ani, educaţia încearcă să-l cultive pe scară largă (în trecut, afectivitatea a fost cultivată uneori intens, dar unilateral, în sectoare care servesc îndoctrinările). Procesele afective par mult mai puţin sesizabile decît activităţile cognitive şi scapă aproape întotdeauna măsurării riguroase.

Cît despre domeniul psihomotor, el nu ar trebui să creeze dificultăţi mari, dar, în afară de educaţia preelementară (unde mai sînt încă multe de făcut), el nu este cultivat prea sistematic. Locul neînsemnat pe care îl ocupă în programele noastre educaţia fizică şi educaţia artistică este cunoscut. În atare condiţii, cum s-ar putea bucura activităţile psihomotorii de o atenţie satisfăcătoare?

2. Cu toate criticile la care sînt supuse, cele două taxonomii de care Bloom şi-a legat numele şi taxonomia lui. A. Harrow domină ansamblul.

Nici celelalte nu ar trebui totuşi să fie neglijate, pentru că ele aduc clarificări suplimentare. Una din direcţiile cercetării din anii viitori este reprezentată cu siguranţă de încercările de integrare a diferitelor taxonomii, mai întîi înăuntrul fiecărui domeniu, iar apoi în ansamblu.

Nu este totuşi exclus ca abordarea pluridimensională să continue a se impune. În cazul acesta, instrumentele vor trebui să fie

perfecționate, clarificate, epurate. Vor trebui să fie sistematic definite unele sisteme de coordonare.

În actuala stare de lucruri, curentul taxonomic în educație este oricum binefăcător. Întrucît chiar dacă instrumentele sînt imperfecte sau chiar greșit elaborate, ele stimulează gîndirea, critica, dau naștere la o depășire de pe urma căreia educația nu poate decît să profite.

Aflată la jumătatea drumului dintre marile opțiuni teoretice și microobiective, taxonomiile par să arunce o punte între filozofia și tehnologia educației. Nu este unul din meritele lor cele mai neînsemnate.

Secţiunea IV

OBIECTIVELE OPERAŢIONALE

Introducere

Revendicată de unii drept condiţie *sine qua non* a progresului pedagogiei, condamnată de alţii ca denaturantă şi artificială, fragmentarea proiectului pedagogic în obiective reprezentate de comportamente observabile prezintă oricum un interes considerabil.

La nivelul cel mai general, definirea obiectivelor opune pe realişti idealiştilor sau pe behaviorişti, intelectualiştilor.

În orice caz, este în ordinea normală a lucrurilor ca şcoala behavioristă să ia foarte devreme poziţie în materie de educaţie. E. L. Thorndike scria în 1921: „. . . comportamentul va fi definit prin evenimente ce pot fi recunoscute de un observator imparţial şi verificate cu ajutorul unor mijloace adecvate . . ."[1]. Cincisprezece ani mai tîrziu, R. Tyler, unul din cei mai mari teoreticieni ai elaborării programelor din secolul nostru, confirmă această poziţie:

„Pentru a putea utiliza, în vederea stabilirii criteriilor de examinare a elevilor, o listă a principalelor obiective ale învăţămîntului, fiecare din aceste obiective trebuie definit cu ajutorul conceptelor care indică limpede genul de comportament pe care învăţămîntul vrea să-l determine în elev[2]."

Este cunoscută dezvoltarea pe care neobehaviorismul a luat-o după anul 1945, mai cu seamă sub imboldul lui B. F. Skinner.

---

[1] E. L. Thorndike, *Educational Psychology*, I, New York, Teachers College, Columbia University, 1921, p. 11.

[2] În H. Hawkes, E. Linquist, C. Mann, *Construction and Use of Achievement Examinations*, Boston, Houghton Mifflin, 1936, p. 9—10. Citat de E. Ebel, *Die Beziehung zwischen Tests und pädagogischen Zielen*, în K. Ingenkamp, *op. cit.*, p. 1035.

Dezvoltarea paralelă a tehnologiei educaţiei va face din definirea operaţională a obiectivelor o problemă cotidiană pentru un număr tot mai mare de educatori.

Cel mai puternic argument în favoarea comportamentelor observabile este negreşit faptul că, în lipsa lor, pare imposibil să se facă dovada că un scop sau un obiectiv este atins. Într-adevăr, la ce foloseşte afirmaţia că o lecţie de morală formează cetăţeni buni, dacă nu ştim să-i recunoaştem pe cei ce au devenit buni sau sînt pe cale să devină? Cum să ştim ce trebuie să predăm, dacă nu ştim unde dorim să ajungem? Cum să recunoaştem eficienţa predării dacă nu dispunem de criterii clare?

Obiecţia cea mai serioasă şi mai frecventă împotriva apelului la obiective formulate prin aspecte comportamentale observabile este că această obligaţie orientează educatorul spre obiective minore, tehnice, comportamentele cele mai nobile sustrăgîndu-se observării directe şi măsurării.

Se poate riposta că deşi unele comportamente scapă definirii operaţionale, faptul nu ne îndreptăţeşte să nu consacrăm preocupările şi energia noastră obiectivelor susceptibile de o formulare precisă. Dacă există limite, sarcina de a le identifica şi de a le extinde cît mai mult posibil revine psihologiei şi pedagogiei.

Nu este nicidecum surprinzător că mişcarea actuală în favoarea definirii operaţionale a obiectivelor învăţămîntului este în largă măsură, dacă nu pe de-a întregul, îndatorată tehnologiei. Două nume, citate frecvent în acest context, sînt simptomatice. Acela al lui R. Miller, specialist în descrierea sarcinilor *(task analysis)*, care lucrează în domeniul psihologiei industriale, şi acela al lui R. F. Mager, care şi-a publicat lucrarea binecunoscută sub două titluri diferite: primul titlu, *Preparing Objectives for Programmed Instruction (Pregătirea obiectivelor pentru învăţămîntul programat)*, s-a generalizat devenind *Preparing Instructional Objectives (Pregătirea obiectivelor învăţămîntului)*.

Obiectivul tradus în comportamente observabile este el neapărat un microobiectiv? Nu credem. Căci complexitatea comportamentelor şi obiectul lor variază.

În cazul „calculării preţului a trei cărţi costînd 50 de franci fiecare" şi al „calculării traiectoriei unei rachete ce trebuie trimisă pe planeta Marte" comportamentele sînt nominal aceleaşi, dar un obiectiv este simplu, iar celălalt complex.

În general, nu s-au examinat consecinţele distincţiei făcute de R. Miller, atît de frecvent citat de cînd Gagné s-a referit la

lucrările lui[3]. Miller descompune o funcţie (exemplu: operator de radar) în operaţii (exemplu: să se calculeze forţa vîntului), ele însele fracţionate în sarcini (exemplu: să se ia tangenta unghiului *A*).

Pornind de la orizonturi diferite, Miller şi Mager ajung la metode practic identice. Totuşi, Mager nu pretinde o fracţionare a comportamentelor atît de riguroasă ca Miller.

Să observăm concret o filieră completă de obiective:

Scopul educaţiei: un om perfect dezvoltat într-o societate care progresează constant.

Un scop: protecţia mediului (valoarea subiacentă: un mediu nepoluat este necesar pentru supravieţuirea umanităţii. Mediul este deci preţios).

Un obiectiv intermediar: a cunoaşte principalii agenţi de poluare.

Microobiectiv: elevul va şti să citească procentul de oxid de carbon din atmosferă pe cadranul unui analizor portativ.

A vorbi despre operaţionalizarea obiectivelor ca şi cum orice învăţare ar putea fi supusă unei analize exhaustive preliminare şi unei măsurări riguroase (cea mai absolută fiind exprimată prin noţiunile de tot sau nimic) nu ar corespunde realităţii.

De exemplu, creativitatea este prin definiţie un proces al cărui produs nu poate fi în principiu prevăzut. Aceasta nu înseamnă nicidecum că nu putem educa şi chiar condiţiona creativitatea sau că nu putem propune criterii clare pentru a identifica actul creator.

Problema este aceea că avem de-a face cu diferite moduri de învăţare. Acesta este motivul pentru care combinînd terminologia lui E. Eisner cu aceea a lui R. Gagné, vom distinge:

1. Obiectivele referitoare la stăpînirea materiei.
2. Obiectivele referitoare la transfer şi obiectivele referitoare la exprimare.

După ce vom discuta, sub o formă generală, operaţionalizarea obiectivelor referitoare la stăpînirea materiei, referitoare la transfer şi exprimare, vom prezenta taxonomia lui D'Hainaut şi vom încheia prin examinarea argumentelor pentru şi contra operaţionalizării.

---

[3] R. Gagné, *The Analysis of Instructional Objectives for the Design of Instruction,* în R. Glaser, *Teaching Machines and Programmed Learning,* II, Washington, N.E.A., 1965.

Capitolul 1

FORMULAREA OBIECTIVELOR OPERAŢIONALE

I. Componentele esenţiale

Formularea completă a unui obiectiv operaţional cuprinde cinci indicaţii precise:

1. Cine va produce comportamentul dorit.
2. Ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins.
3. Care va fi produsul acestui comportament (performanţa).
4. În ce condiţii trebuie să aibă loc comportamentul.
5. Pe temeiul căror criterii ajungem la concluzia că produsul este satisfăcător.

Exemplu:

1. Elevul
2. trebuie să ştie să construiască
3. un aparat de radio cu tranzistori
4. alegînd el însuşi piesele, la magazin, după schema adoptată.
5. Aparatul va trebui să recepţioneze corect programul a cel puţin cinci posturi emiţătoare pe unde medii şi a cinci posturi pe unde lungi.

R. F. Mager îşi concentrează exigenţele în trei condiţii: „Pentru a descrie comportamentul final (ceea ce va face elevul):

1. Identificaţi şi numiţi comportamentul.
2. Definiţi condiţiile în care trebuie să se producă comportamentul (ce este dat; care sînt restricţiile sau, totodată, şi datele şi restricţiile).
3. Definiţi criteriile performanţei acceptabile[1]."

Prin comparaţie cu formularea completă de la care am pornit, se constată că Mager neglijează prima condiţie, care va apărea în mod necesar din cauza celor care urmează. Pe deasupra, ea

---

[1] R. F. Mager, *Preparing Instructional Objectives,* Palo Alto, Fearon, 1962, p. 53.

concentrează pe cea de a doua şi pe cea de a treia condiţie într-una singură: comportament şi produs.

Prezentarea noastră iniţială este apropiată de metoda de analiză a sarcinilor stabilite de Miller. După acesta, o descriere cere:

1. Un indicator, semnal de începere a acţiunii.

   Exemplu: se aprinde un bec.

2. Un cuvînt care indică acţiunea, de obicei un verb şi complementele sale.

   Exemplu: a împinge la dreapta.

3. Un control, obiect fizic pe care individul îl manipulează sau asupra căruia acţionează.

   Exemplu: un întrerupător.

4. O indicaţie corectă de răspuns, semnal care informează individul că acţiunea a fost efectuată corect.

   Exemplu: zgomotul pe care îl emite întrerupătorul.

Aceste patru condiţii formează sarcina: „Cînd se aprinde becul, împinge întrerupătorul la dreapta pînă cînd auzi un zgomot".

Recapitulînd, ajungem la următoarea comparaţie între condiţiile lui Mager şi cele ale lui Miller:

Mager	Miller
1. Denumirea comportamentului.	Cuvînt care desemnează o acţiune observabilă.
2. Condiţiile în care trebuie să se producă comportamentul.	Indicator + control.
3. Criteriul de reuşită.	Indicaţia de răspuns corect.

În anexă se găseşte un exemplu de analiză a sarcinilor, analiză pregătitoare pentru elaborarea unei programe de formare a inginerilor.

În paginile următoare vom considera separat cele patru componente esenţiale: comportamentul final, produsul, condiţiile şi criteriile.

Ce exigenţe generale trebuie să satisfacă în mod absolut o definiţie operaţională a obiectivelor? Ea trebuie să fie:

a. Completă.

b. Lipsită de ambiguitate.

c. Dotată cu coerenţă internă. (De exemplu, nu va exista contradicţie între exigenţele privitoare la precizie şi rapiditate.)

A. DESCRIEREA COMPORTAMENTULUI FINAL

Gagné, Mager, Popham, Kibler, Barker, Miles şi mulţi alţii, care se străduiesc astăzi să definească obiectivele educaţiei, îşi concentrează eforturile asupra comportamentelor observabile. Potrivit terminologiei lor, expresia „obiectiv comportamental" trebuie interpretată în acest sens.

Faptul nu înseamnă că comportamentele neobservabile sînt ignorate. Un paragraf din lucrările lui R. Kibler şi ale colaboratorilor săi este simptomatic.

„De fapt, se pare că un obiectiv este cu atît mai greu de măsurat, cu cît este mai important. Exemple de acest gen de obiective greu precizabile şi greu măsurabile se găsesc în domeniul *problem solving*-ului, al creativităţii, al atitudinilor şi al valorilor. În atare cazuri, nu vedem decît o singură soluţie: să precizăm cît mai bine aceste obiective şi să ne încredem în spiritul inventiv al profesorului în ceea ce priveşte construirea unor instrumente de evaluare ca inventarele de atitudini şi testele de creativitate[2]."

După aceea, poziţia lui Kibler devine totuşi mai radicală:

„Prin comportament, înţelegem acţiuni şi mişcări pe care le putem observa (a vedea, a auzi, a mirosi) la alte persoane. Prin urmare, gîndirea, care provoacă o activitate electrochimică a creierului, nu este considerată ca un comportament, căci această activitate nu este direct observabilă prin simţuri. (Totuşi, electroencefalografia permite o observare indirectă). De aceea, întrucît obiectivele comportamentale trebuie să precizeze acţiunea realizată, ele cuprind şi o componentă psihomotorie.

Totuşi, nu trebuie să exagerăm importanţa acordată componentei „acţiune" a obiectivelor. Obiectivele cognitive şi afective includ caracteristici ale gîndirii şi ale sensibilităţii care nu sînt direct observabile. Deducem existenţa stărilor afective sau a actelor cognitive pornind de la acte psihomotorii. Nu vedem cum analizează cineva un poem, ci vedem sau ascultăm o persoană atunci cînd îşi prezintă analiza. Nu vedem activitatea cerebrală a *problem solving*-ului, ci vedem soluţiile provizorii aduse problemei. Nu vedem sentimentele pe care le încearcă o persoană care ascultă piesa muzicală preferată, ci vedem rezultatul acestei experienţe emotive în răspunsul verbal, în expresia feţei sau în genul de muzică pe care persoana o va alege în viitor.

În realitate, ne interesăm de obicei mai mult de caracteristicile produselor sau acţiunilor ce ne permit să deducem tipul de activitate cerebrală care le-a

---

[2] R. Kibler şi colab., *Behavioral Objectives and Instruction*, Boston, Allyn and Bacon, 1970, p. 5.

dat naştere decît de formele de comportament care le-au făcut observabile. Totuşi, cum singura posibilitate de a fi siguri de ceea ce se petrece în „capul" cuiva sau în „inima" persoanelor este de a privi ce fac ele, noi punem accentul pe acţiunile observabile. Cerem o dovadă obiectivă de natură să permită afirmaţia că cineva a gîndit sau a simţit într-un mod specific. Dacă educatorii nu ar trebui să provoace schimbări în elevii lor, nu ar avea de suscitat comportamente, dar ei au răspunderea acestor schimbări."[3]

Aceste paragrafe sînt foarte importante, deoarece Kibler recunoaşte desluşit nu numai existenţa comportamentelor neexteriorizate, ci şi predominanţa lor. În multe cazuri, „comportamentele finale" nu vor fi deci considerate pentru ele însele, ci vor fi acceptate drept unice semne care fac dovada *constructs*-urilor, abstracţii elaborate pentru a înlesni comunicarea în legătură cu unele procese complexe neobservabile.

Pe plan practic, comportamentul, în cazul de faţă acţiunea, se traduce printr-un verb ce trebuie ales cu grijă. În termeni behaviorişti, important este să eviţi capcana intelectualistă, sursă de imprecizie şi de ambiguitate.

De exemplu, ce semnificaţie dăm expresiei „a înţelege un text"? După Dicţionarul „Robert", ea înseamnă „a-i da un înţeles clar". Nu rămîne decît să definim cuvîntul „clar"; tot după „Robert", clar ar fi ceea ce este „facil, uşor de înţeles"... Frumos exemplu de capcană pusă de definiţiile esenţiale[4]! Or, acordul dintre educatori se stabileşte de cele mai multe ori la acest nivel.

Dar cînd este vorba de a verifica dacă elevul a înţeles efectiv un text, sarcinile implicate variază:

— a şti să rezumi textul din memorie;
— a şti să răspunzi, în legătură cu textul, la o serie de întrebări cu multiple interpretări;
— a şti să rezolvi un test final privitor la un text;
— a şti să ilustrezi principalele idei (în ce mod determinate?) prin exemple;
— etc.

Trebuie să evităm verbele intelectualiste şi să alegem verbe care exprimă comportamente concrete, direct observabile şi deci

---

[3] Ibid., p. 32.

[4] „A da o definiţie esenţială înseamnă a defini un concept (sau un *construct)* prin unul sau mai multe altele" şi nu „prin proprietăţile sau comportamentele reale ce trebuie observate...". (G. de Landsheere, *Introduction à la recherche en éducation,* Paris, A. Colin; Liège, G. Thone, 1970, p. 20).

puţin susceptibile de a provoca dezacorduri între educatori. A înţelege, a gîndi, a aprecia, a cunoaşte, a se familiariza cu etc. sînt verbe intelectualiste; a construi, a repara, a asorta, a clasifica, a enumera, a rezolva duc la comportamente direct observabile.

Pentru a îndruma redactorii de obiective, mai mulţi autori propun liste de verbe concrete.

Pînă acum am întîlnit două exemple caracteristice. Primul ne este oferit de N. Metfessel, W. Michael şi D. Kirsner, care încearcă o „instrumentalizare" a taxonomiilor lui Bloom, propunînd pentru fiecare nivel taxonomic o serie de verbe ce permit să se treacă de la procesele mintale la comportamente observabile[5].

Al doilea exemplu îl constituie taxonomia comportamentelor observabile a lui Gerlach şi a lui Sullivan[6].

În sfîrşit, este necesar să subliniem că a preciza comportamentul final, chiar cu ajutorul celui mai puţin intelectualist verb care există, nu este suficient: produsul, performanţa trebuie să fie numaidecît asociate. Se vede imediat, de exemplu, distanţa care separă: „Elevul va şti să se exprime în scris" de „Elevul va şti să scrie corect o cerere de angajare în serviciu".

Înţelegem, prin urmare, de ce nu a vrut Mager să disocieze cele două elemente.

Înainte de a încheia aceste consideraţii generale asupra operaţionalizării, o scurtă prezentare a unei experienţe făcute de Dressel şi Mayhew ne va permite să punem în lumină ambiguitatea formulărilor intelectualiste.

După ce au chestionat un mare număr de profesori, Dressel şi Mayhew[7] ajung la concluzia că şase obiective par să domine educaţia generală în Statele Unite;

1. *Formarea unui cetăţean* care contribuie activ, în calitate de cetăţean informat şi responsabil, la rezolvarea problemelor sociale, economice şi politice ale comunei şi ale ţării sale.

2. *Dezvoltarea înţelegerii metodei ştiinţifice şi voinţa de a aplica tehnicile şi cunoştinţele însuşite la rezolvarea problemelor sociale.* Este vorba de înţelegerea fenomenelor obişnuite care se

---

[5] N. S. Metfessel, W. B. Michael, D. A. Kirsner, *Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's Taxonomies for the Writing of Educational Objectives*, op. cit.

[6] V. Gerlach, A. Sullivan, *Constructing Statements of Outcomes*, op. cit.

[7] P. Dressel, L. Mayhew, *General Education*, Washington, American Council on Education, 1954.

produc în mediul fizic, de a aplica deprinderile de gîndire științifică la problemele personale și colective și de a înțelege cît de importante sînt descoperirile științifice pentru binele omenirii.

3. *Comunicarea.* A înțelege ideile altora și a ști să le exprimi pe ale tale în mod eficient.

4. *Adaptarea din punct de vedere emoțional și social.*

5. *Inițierea în cultură și în îndeletnicirile din timpul liber (hobbies).* A înțelege și a aprecia literatura, artele și alte activități culturale și a participa la o formă oarecare de activitate creatoare.

6. *Dezvoltarea spiritului critic.*

Au fost constituite șase grupe de lucru pentru a studia pe fiecare din cele șase obiective. Era vorba de a descoperi și de a valida mijloace de evaluare a efectelor cursurilor prin încercări de a realiza aceste obiective.

Majoritatea grupelor s-au lovit de dificultăți mari. În legătură cu *spiritul critic,* de exemplu, s-au făcut următoarele constatări:

1. Cînd membrii grupei au încercat să construiască itemuri pentru a măsura spiritul critic al elevilor, ei au observat că vorbesc despre noțiuni diferite și că își propuneau să evalueze și spiritul critic în moduri diferite.

2. Cînd membrii grupei au căutat aspectele metodologice de predare presupuse a fi corelate cu gradul de spirit critic al elevilor, ei au descoperit că, oricare ar fi definiția adoptată, se acționa foarte puțin în vederea *predării* ei.

În fapt, s-a constatat că itemurile de măsurare a spiritului critic puteau include șase varietăți de conținut și cinci varietăți de procese. Se ofereau deci treizeci de posibilități diferite.

Procese

1. Capacitatea de a defini o problemă.
2. Capacitatea de a selecta informații adecvate.
3. Capacitatea de a distinge supoziții.
4. Capacitatea de a formula o ipoteză pertinentă.
5. Capacitatea de a trage concluzii valide.

Conținuturi

1. Subiectul însuși.
2. Ceilalți.
3. Societatea.
4. Universul natural și fizic.
5. Valorile și etica.
6. Problemele fără conținut (problemele logice).

Utilizînd numai probe de „ştiinţe sociale", au fost obţinute corelaţiile următoare între procese:

	Definiţie	*Informaţie*	*Supoziţie*	*Ipoteză*	*Concluzii*
Definiţie					
Informaţie	0,15				
Supoziţie	0,19	0,23			
Ipoteză	0,08	0,20	0,18		
Concluzii	0,28	0,28	0,42	0,26	
Scor global	0.40	0,51	0,67	0,64	0,73

Nu se observă deci decît un factor general *slab*, comun tuturor acestor capacităţi. Desigur, se poate vorbi în general de spirit critic. Totuşi, multe persoane se vor prezenta bine, de exemplu, la definirea problemelor, dar slab la formularea ipotezelor.

Administrat de două ori elevilor în cursul studiilor, testul arată o uşoară ameliorare a scorurilor, *dar nu se observă decît o mică diferenţă în raport cu cursurile urmărite*. Indivizii care au obţinut scorurile cele mai mici au lăsat impresia că progresează mai mult ca ceilalţi.

Atare cercetări, prea rare după opinia noastră, constituie un serios avertisment împotriva formulelor sforăitoare şi a exprimărilor aspre. Căutînd factorul *problem solving*-ului, Guilford, să ne amintim acest lucru, a descoperit că rezolvarea unei probleme poate pune practic în cauză *toţi* factorii inteligenţei, deoarece acelaşi factor nu intervine cu necesitate de fiecare dată. Spiritul critic atinge aproape sigur acelaşi nivel de complexitate.

B. DESCRIEREA PRODUSULUI SAU A PERFORMANŢEI

La conceptul de comportament final, aşa cum a fost examinat mai înainte, se adaugă conceptul de performanţă sau de produs al acestui comportament final.

În cazul obiectivului: „A şti să-ţi înregistrezi propria voce . . .", produsul va fi banda înregistrată, pe care va fi necesar s-o evaluăm apoi după criteriile adoptate.

Celelalte condiţii rămînînd egale, o ameliorare a performanţei unui subiect poate fi, în principiu, atribuită învăţării.

Numărul de produse ale activităţii umane pare calitativ nelimitat şi scapă deci unei clasificări riguroase şi simple.

Problema este cu atît mai grea cu cît claritatea limitelor performanţei variază considerabil. Cele trei exemple care urmează arată desluşit acest fapt:

— rezolvarea unei ecuaţii de gradul al doilea;
— scrierea unei cereri de angajare în serviciu;
— descrierea sentimentelor pe care le încerci în faţa unui peisaj iubit.

Se observă că produsul sau performanţa ocupă locul rezervat prin tradiţie conţinuturilor. În felul acesta se ilustrează dorinţa de a axa educaţia pe elev şi nu pe materie[8]. Se vede numaidecît distanţa care separă un obiectiv ca: „A familiariza elevul cu conceptele de bază ale aritmeticii" (în cazul de faţă se indică activitatea profesorului şi materia care constituie obiectul acestei activităţi) de obiectivul: „Pus în atare condiţii, elevul va fi apt să . . .".

C. CONDIŢIILE

Condiţiile trebuie să definească fără echivoc situaţia în care va fi pus elevul pentru a realiza o învăţare dată.

1. *Condiţiile materiale*. Mager insistă adesea (şi poate prea exclusiv) asupra acestui punct.

Exemplul clasic de condiţii materiale este următorul:

Condiţiile	Comportamentul	Criteriul de performanţă
Fiind dat desenul în perspectivă al unui cap de maşină de cusut şi o listă a diverselor componente . . .	. . . elevul trebuie să IDENTIFICE, cu ajutorul săgeţilor indicatoare, denumirea . . .	a cel puţin 20 componente şi aceasta într-o durată de 20 minute; fiecare greşeală va fi penalizată[9].

Condiţiile materiale includ mai ales:
— instrumentele utilizate;
— eventualul ajutor;
— locul.

Fraza care precizează condiţiile începe cel mai adesea cu cuvintele: Fiind dat . . .

---

[8] Acest mod de a formula obiectivele nu ajunge totuşi să garanteze un învăţămînt axat pe elev. Nu se realizează nimic cîtă vreme *learner*-ul nu şi-a însuşit obiectivul considerat.
[9] G.R.E.C., *Bulletin*, nr. 4, iunie 1973.

Urmînd ...
După ...
Avînd acces la ...
Cu ajutorul ...
Folosind ...
Confruntat cu problema ...
Pus în situația de ...
Începînd cu ...
Alegînd un ...

2. *Condițiile psihologice.* Mager se consacră (uneori în mod cam simplist) condițiilor pedagogice ale evaluării învățării. Gagné și Merril adaugă dimensiunea psihologică[10].

Cînd definim cu grijă condițiile psihologice ale diferitelor obiective didactice, remarcă Merril, descoperim adesea mari asemănări. Ansamblurile de condiții trebuie să permită deci definirea claselor de obiective. Această legătură între condițiile psihologice și obiective aruncă o punte între psihologia învățării și pedagogie.

Am adăugat la prezentarea taxonomiei Gagné-Merril condițiile psihologice prevăzute de autori. Uneori ele privesc învățările anterioare (situația trebuie să fie nouă pentru elev; el nu trebuie s-o fi perceput ca element al unei clase particulare de probleme), alteori stimulii (*cues* și *prompts*).

Nu se vede prea bine cum ar putea deveni această sugestie un principiu pedagogic de aplicare cotidiană. Aceasta ar presupune, într-adevăr, că educația este comandată direct de o schemă de dezvoltare. Firește, nu se poate exclude ca unele exerciții favorabile noțiunii de conservare a volumelor sau greutăților să fie periodic introduse în viața școlară, cel puțin dacă ele sînt motivate în mod cît mai autentic. Luînd, după Piaget, tabloul stadiilor și al substadiilor de dezvoltare cognitivă ca punct de plecare al fiecărui curs, riscăm să ajungem la reintroducerea educației sistematice a facultăților în locul activităților de viață reală.

---

[10] Vezi mai ales Merril, *Instructional Design*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1971, p. 70 și 173.

Poziția lui W. Hively este apropiată de aceea a lui Gagné și Merril. El scrie: „Cu toate numeroasele discursuri ținute de psihologii educației asupra obiectivelor comportamentale, puțini au luat efectiv taurul de coarne. Majoritatea așa-ziselor „obiective comportamentale" nu specifică fără ambiguitate clasele de stimuli adecvați și de răspunsuri. În lucrarea sa asupra analizei sarcinilor, Miller se apropie poate cel mai mult de definițiile operaționale complete."

W. Hively și colab., *A „Universe Defined" System of Arithmetic Achievement Tests*, în Journal of Educational Measurement, 5, nr. 4, 1968, p. 277.

D. CRITERIILE DE REUŞITĂ — EVALUAREA

Această etapă este indispensabilă pentru măsurarea progreselor elevului. Ea foloseşte şi profesorului, ca *feedback*. Prin schimbările pe care le-a provocat la elevii săi, profesorul poate aprecia pertinenţa eforturilor şi deciziilor sale pedagogice.

În acest stadiu final, etapele precedente capătă toată importanţa. Mai înainte de orice, era necesar să ştim ce intenţionăm să realizăm la încheierea studiilor. Iar acest obiectiv a trebuit să fie definit cu suficientă precizie şi claritate pentru ca evaluarea să se facă acum fără probleme. Ştim ce trebuie să măsurăm pentru a verifica dacă obiectivul a fost sau nu atins. Ar fi totuşi imposibil să evaluăm progresele unui elev dacă nu am măsura achiziţiile sale la începutul acţiunii instructive, pentru că elevul poate lăsa impresia că a atins obiectivul stabilit, cîtă vreme acest obiectiv nu reprezintă în realitate nimic pentru el.

Cum să evaluăm performanţa elevului? Examinînd comportamentul lui după instruire. El trebuie să satisfacă criterii minime, sub care se apreciază că obiectivul nu este atins.

Este indispensabil ca normele de reuşită să fie specificate înaintea perioadei de instruire. Dacă profesorul le defineşte doar în momentul cînd examinează rezultatele predării, evaluarea este falsă. Într-adevăr, profesorul va tinde fie să reducă, fie să sporească exigenţele sale iniţiale, în funcţie de performanţa medie a clasei.

Distingem:

— criteriile calitative;

— criteriile cantitative.

1. *Criteriile calitative*. În acest context, reuşita sau eşecul se exprimă prin aprecieri absolute: tot sau nimic.

Cîteva exemple:

„Repararea unui aparat de fotografiat în aşa fel încît el să funcţioneze după specificaţiile uzinei constructoare (Popham şi Baker).

O dată istorică este cunoscută sau nu este cunoscută.

Scrierea unui paragraf care comportă o frază centrală, dezvoltarea prin exemple şi concluzia.

Confecţionarea unui şorţ cu buzunar.

Elevul va parca automobilul în felul următor:

a) maşina va intra cu spatele, conducătorul orientîndu-se cu ajutorul oglinzii retrovizoare;

b) conducătorul nu va atinge nici o altă maşină;

c) maşina se va afla la cel puţin un picior distanţă de fiecare din maşinile învecinate; roţile nu se vor afla la mai mult de două picioare distanţă de trotuar; d) maşina nu va călca niciodată trotuarul în timpul manevrei."[11]

2. *Criteriile cantitative.* Exigenţele variază uneori considerabil în raport cu situaţia de predare, cu progresul elevilor şi complexitatea sarcinii.

Uneori elevul trebuie să reuşească la toate exerciţiile propuse, să execute cu succes toate sarcinile stabilite; alteori vom accepta tradiţionalul criteriu pedagogic de reuşită: la trei probe, două reuşite.

În mod mai general, standardul minim fixat precizează:
— numărul minim de răspunsuri corecte pretinse;
— numărul de principii ce trebuie aplicate;
— procentul sau proporţia de reuşite pretinse;
— limita de timp.

Se poate specifica nivelul minim de performanţă pentru fiecare elev sau pentru ansamblul clasei. (*Exemplu:* 80% din elevii clasei trebuie să silabisească corect cel puţin patru cuvinte din cinci). În al doilea caz, nivelul de performanţă minim pe elev trebuie să fie totuşi indicat.

Se ştie ce mult variază nivelul de exigenţă în raport cu educatorul şi nu există nici o regulă absolută care să pună ordine în această situaţie. În practică, exigenţele se adaptează treptat, în funcţie de progresele realizate[12]. Şcoala skinneriană stăruie cu îndreptăţire asupra importanţei capitale a întăririi pozitive. Or, aceasta nu poate fi realizată chiar de la începutul învăţării decît cu condiţia de a accepta mai întîi un nivel de performanţă foarte modest, sporind apoi progresiv dificultatea. (Nu vom uita că înseşi obiectivele şi metoda de predare pot fi modificate!)

Cînd ajungem să verificăm dacă învăţarea este complet realizată (comportamentul terminal), problema numărului minim de performanţe corecte se poate pune din nou.

---

[11] J. V a r g a s, *Writing Worthwile Behavioral Objectives*, New York, Harper and Row, 1972.

[12] J. Popham insistă asupra rolului sensibilităţii educatorului determinat să fixeze un nivel de exigenţă. Nici un procedeu mecanic sau matematic nu permite să se stabilească gradul de intensitate a progresului ce trebuie pretins unui anumit elev într-o anumită situaţie. Cf. N. G a g e, Ed., *Mandated Evaluation of Education*, Stanford, Center for Research and Development in Teaching, 1973, p. 126.

Cînd obiectivele includ operaţii cognitive complexe, Wendeler[13] consideră că trebuie să fie propuse cel puţin douăzeci de sarcini. El justifică acest număr ridicat prin însuşi faptul complexităţii, care face posibile multe instruiri accidentale, şi prin voinţa de a depăşi eroarea standardului măsurării. După opinia lui Wendeler, numărul de exerciţii nu poate fi redus la mai puţin de şase. Dar în acest caz, acceptînd o eroare de două puncte a standardului măsurării, diferenţa semnificativă dintre o performanţă de reuşită şi o performanţă de eşec trebuie să fie de aproximativ cinci puncte.

„În aceste condiţii, se consideră că numai elevii care reuşesc la cinci sau şase sarcini din şase au atins obiectivul şi că elevii care nu reuşesc decît într-un singur caz sau deloc au ratat. În privinţa celorlalţi nu se poate trage nici o concluzie...".[14]

Nu credem că această propunere s-ar putea într-adevăr generaliza, dar e bine s-o ţinem minte . . .

După cum se vede, criteriul de reuşită nu se poate fixa întotdeauna uşor. Constatarea este încă şi mai gravă dacă ţinem seama că odată cu creşterea importanţei obiectivelor, deci cu ridicarea nivelului de complexitate a proceselor cognitive sau afective, criteriile vor fi probabil şi ele mai greu de determinat. Totuşi, ele trebuie determinate. „În timp ce alegerea unui obiectiv se sprijină pe o judecată de valoare, instruirea este, în ceea ce o priveşte, eficientă sau nu[15]." A voi să alegi obiectivele prin mijloace empirice este o confuzie tot atît de gravă ca şi a pretinde să evaluezi rezultatele instruirii fără instrumente de măsură.

O noţiune complementară introdusă de R. Gagné ne va ajuta să precizăm problema spinoasă a criteriilor. Gagné distinge obiectivele de stăpînire a materiei de obiectivele de transfer. Pentru cele dintîi, universul comportamentelor este în întregime delimitat (*exemplu:* tabla înmulţirii primelor zece numere). Pentru cele din a doua categorie nu se pot prevedea toate situaţiile pe care elevul le va întîlni şi asupra cărora el va trebui să-şi poată transfera comportamentul învăţat. Toate *skills*-urile complexe (aplicarea, analiza, evaluarea) fac parte din categoria obiectivelor de transfer. În cazul acestora nu pare posibilă nici un fel de specificare

---

[13] J. Wendeler, *Standartarbeiten, Verfahren zur Objectivierung der Notengebung*, Weinheim, Beltz, 1968. Citat de Horn, *op. cit.*, p. 112.

[14] R. Horn, *op. cit.*, p. 112.

[15] N. J. Popham, E. L. Baker, *Establishing Instructional Goals*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1970.

strictă a criteriilor. Situaţiile de evaluare vor trebui să tindă la constituirea unui eşantion reprezentativ al universului de situaţii posibile.

D. Krathwohl, care ne inspiră aceste observaţii[16], constată cu îndreptăţire că pragurile de acceptare preconizate de Mager au mai ales un sens atunci cînd este vorba de un obiectiv de stăpînire a materiei (*exemplu:* a şti să scrii tot alfabetul cu litere mici şi cu litere mari). Pragurile au un alt sens atunci cînd sarcinile se referă la un univers comportamental care nu este strict delimitat (exemplu: a se exprima într-o limbă străină). În cel de al doilea caz, o judecată intervine şi asupra dificultăţii problemei, şi asupra reprezentativităţii eşantionului de sarcini în raport cu universul considerat; se va ţine seama de cele două elemente pentru a aprecia succesul unei performanţe.

II. Taxonomia lui D'Hainaut

A. PREZENTAREA

Inspirată mai ales de lucrările lui B. S. Bloom, ale lui J. P. Guilford şi ale lui R. Gagné în ce priveşte cadrele conceptuale, pe de o parte, iar pe de altă parte de lucrările lui R. F. Mager şi ale lui R. B. Miller, care oferă criteriile de operaţionalizare, taxonomia lui L. D'Hainaut[17] constituie o tentativă de sinteză generală în materie de metodologie a definirii obiectivelor.

Întrucît modelul propus duce la nivelul operaţional, el îşi găseşte loc mai curînd în capitolul de faţă decît în cel precedent.

Ne străduim să reproducem aici liniile esenţiale ale modelului, simplificînd limbajul cît mai mult posibil şi introducînd în organigrama originală unele completări pentru a o face mai elocventă.

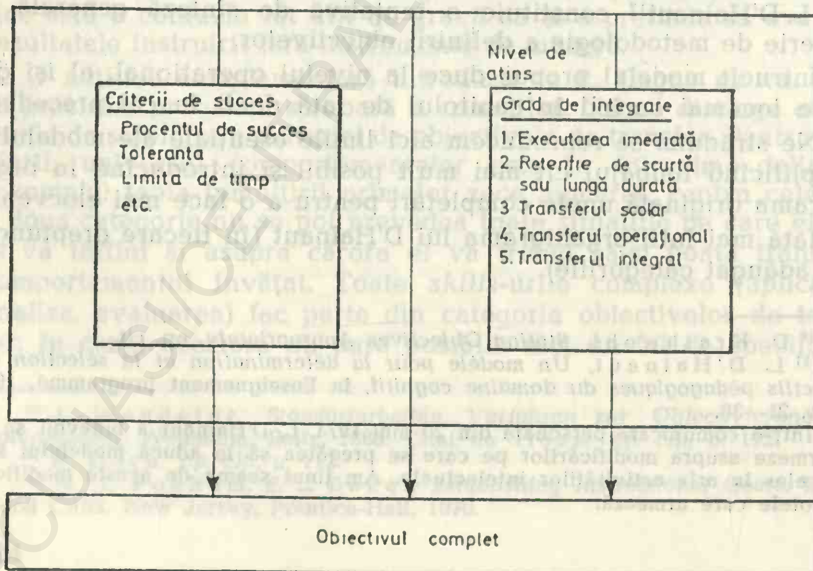
Iată mai întîi organigrama lui D'Hainaut (în fiecare dreptunghi am adăugat categoriile).

---

[16] D. Krathwohl, *Stating Objectives Appropriately*, op. cit.

[17] L. D'Hainaut, *Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif*, în Enseignement programmé, 1970, 11, p. 21—38.

Într-o comunicare personală din 20 mai 1974, L. D'Hainaut a binevoit să ne informeze asupra modificărilor pe care se pregătea să le aducă modelului său, mai ales în aria activităţilor intelectuale. Am ţinut seama de aceste modificări în notele care urmează.



Materia
Natura obiectivului
Contextul
Obiectele
1. Elemente
2. Clase
3. Relații
4. Operații-operatori
5. Structuri
Circumstanțele
Activitatea intelectuală
1. Reproducerea sau repetiția
2. Conceptualizarea
3. Aplicarea regulilor și algoritmilor
4. Mobilizarea și asocierea răspunsurilor
5. Rezolvarea problemelor
Contextul
Produsul
1. Elemente
2. Clase
3. Relații
4. Operații - operatori
5. Structuri
Comportamente observabile
1. A enunța, a descrie, a denumi...
2. Recunoașterea membrului unei clase, identificarea cu...
3. A calcula, a utiliza..
4. A imagina, a găsi o mare varietate de..
5. A găsi, a determina, a produce (dar inventînd soluția)
Nivel de atins
Criterii de succes
Procentul de succes
Toleranța
Limita de timp
etc.
Grad de integrare
1. Executarea imediată
2. Retenție de scurtă sau lungă durată
3. Transferul școlar
4. Transferul operațional
5. Transferul integral
Obiectivul complet

Simplificînd limbajul, sistemul lui D'Hainaut poate fi exprimat în felul următor:

Natura obiectivului

— Acționînd (mintal sau material)
— asupra unui *obiect* (materia),
— un individ *produce* altceva (materie).

Nivel de atins

— Poate că individul va uita imediat ceea ce a făcut sau, dimpotrivă, va dobîndi o nouă capacitate durabilă, pe care va ști s-o utilizeze în orice împrejurare.
— Criterii precise permit să se evalueze învățarea.

Exemple:

Pornind de la cantitatea de reactiv impur (*obiect* de plecare),
cu titru cunoscut (*contextul* obiectului),
elevul va calcula (*activitate* observabilă)
cu ajutorul ecuației date a reacției și a unui tablou periodic (*circumstanța* activității)
cantitatea celuilalt reactiv (*produs* al activității),
cu titru de asemenea cunoscut (*contextul* produsului),
ce trebuie introdus pentru a efectua reacția
fără exces de reactiv (*condiție*).

Rămîne să precizăm dacă acest comportament trebuie introdus în memorie sau nu etc. și, de asemenea, ce criterii ne vor permite să spunem că el a fost produs cu succes.

D'Hainaut semnalează că în practica școlară curentă combinația *activitate*×*produs* este adesea insuficientă pentru a exprima natura unui obiectiv.

Exemple:

Elevul va putea *calcula* cutare *valori* (1.3×2.1.1.).
Elevul va putea *prevedea* cutare *variații* (1.3×2.4.5.).

Iată acum o prezentare mai detaliată a celor patru componente ale unui obiectiv cognitiv.

1. *Activitățile elevului*[18]

O activitate este definită de către situație, de răspunsul dat de elev și de ceea ce a învățat elevul cu această ocazie (nu ne referim la condițiile învățării, ca în cazul lui Gagné).

---

[18] Prezentare simplificată.

1.1 *Reproducerea sau repetarea*

Natura: a şti pe dinafară, a cunoaşte din memorie.
Se repetă strict ceea ce s-a învăţat anterior într-o aceeaşi situaţie.

Exemplu: care este anul bătăliei de la Waterloo? 1815. Verbe: a enunţa a descrie, a recunoaşte un obiect care a mai fost întîlnit.

1.2 *Conceptualizarea*

Natura: a da un răspuns comun unei clase întregi de situaţii sau de obiecte diferite, care numai ele posedă caracteristicile comune reţinute.

Exemplu: a recunoaşte verbul într-o frază.
Verbe: a recunoaşte, a clasifica.

N. B. Pentru a recunoaşte un concept se întrebuinţează uneori un algoritm. Aplicarea algoritmului (1.3) precede atunci punctul 1.2. Totuşi, algoritmul este el însuşi constituit din concepte.

1.3 *Aplicarea regulilor sau a algoritmilor*

Natura: răspunsul particular şi situaţia particulară nu au mai fost întîlnite anterior, ci numai clasa de situaţii şi clasa de răspunsuri. Asocierea celor două clase are loc cu ajutorul unei reguli sau al unui ansamblu de reguli (=algoritm).

Exemplu: să se calculeze aria unui dreptunghi cînd se cunoaşte metoda generală de calcul.
Verbe: a găsi, a prevede, a calcula, a determina etc.

1.4 *Mobilizarea şi asocierea răspunsurilor (divergenţa)*

Natura: să se dea unei situaţii răspunsuri care aparţin unor clase diferite; combinare nouă de răspunsuri învăţate anterior.

Nu este vorba de a rezolva o problemă, ci de a produce noţiuni care au o relaţie oarecare cu situaţia de plecare.

Verb: a imagina.

1.5 *Rezolvarea problemelor*

Natura: în faţa unei situaţii noi, elevul trebuie să găsească — fără a fi învăţat dinainte cursul algoritmului — o soluţie care să răspundă unor exigenţe precise. (*Exemplu:* maşina trebuie să funcţioneze cel puţin 1 000 de ore). Uneori sînt posibile mai multe soluţii.

Exemplu: să se calculeze aria unui trapez fără a cunoaşte decît calculul ariei unui triunghi.

Verbe: fără a fi învăţat anterior mersul rezolvării, să se găsească, să se calculeze, să se determine etc.

Pentru a ușura identificarea activității elevului, am încercat să sistematizăm această primă parte a următorului algoritm:

1. Întrebarea și răspunsul sînt aceleași ca în cursul învățării → da → Reproducere

↓
nu
↓

2. Elevul dă același răspuns unor situații sau obiecte diferite, dar prezentînd caracteristici comune (situația nu este aceeași ca în cursul învățării) → da → Conceptualizare

↓
nu
↓

3. Întrebarea și răspunsul sînt noi, dar amîndouă pot fi legate de unele clase învățate (de o regulă sau un algoritm învățat anterior) → da → Aplicarea unor reguli sau algoritmi

↓
nu
↓

4. A reacționa la o situație dînd răspunsuri care țin de clase diferite și nu constituie împreună un tot logic sau o soluție operațională → da → Asociere de răspunsuri (divergență)

↓
nu
↓

5. A rezolva o problemă nouă inventînd cursul rezolvării operaționale → da → Rezolvarea problemelor

2. *Materia*

Inspirîndu-se din analizele lui Bloom și ale lui Guilford, D'Hainaut distinge cinci clase:

1. *Elementele*

   1.1 Obiectele, simbolurile, cuvintele, valorile.

   1.2 Faptele specifice, evenimentele.

   1.3 Problemele, datele, locurile.

   1.4 Sursele cunoașterii (referința la un autor, la o lucrare etc.

2. *Clasele*

   Categoriile, subdiviziunile, cazurile, grupurile, circumstanțele (clasele de situații).

3. *Relațiile*

3.1 Relații de organizare: ierarhia, sensul, tendința, anterioritatea, poziția.

3.2 Relația de cauză, de efect, de dependență sau de independență.

3.3 Legile, concepțiile, axiomele, teoremele, regulile și excepțiile.

3.4 Relațiile logice sau matematice: contrar, invers, reciproc, corelativ, complementar, egal, compatibil, incompatibil.

3.5 Condițiile (îndeosebi condițiile în care o regulă este sau nu este aplicabilă).

3.6 Criteriile de apreciere internă sau externă.

4. *Operațiile și operatorii*

4.1 Operațiile logice: nu, și, sau, dacă, dacă și numai dacă, aproximativ..., cam, excludere, includere, reciproc, invers, identitate etc.

4.2 Transformările formale: permutare, simetrie, traducere, iterație etc.

4.3 Metodele: modalități operatorii, procedee, algoritmi, tehnici, strategii.

4.4 Aparate, instrumente, mijloace.

4.5 Variațiile, interpolarea, extrapolarea.

4.6 Factorii.

5. *Structurile*

5.1 Formele.

5.2 Sistemele și modelele.

5.3 Teoriile.

3. *Gradul de integrare*

Evaluarea profunzimii achiziției.

1. *Executarea imediată.*
2. *Abținerea de durată lungă sau scurtă.*
3. *Transferul școlar:* a aplica într-o ramură ceea ce ai învățat în altă ramură.
4. *Transferul operațional:* elevul trebuie să știe a utiliza experiența școlară în viața cotidiană, dacă i se cere.
5. *Transferul integral:* fără să i se ceară, elevul trebuie să știe a utiliza experiența școlară în toate situațiile de viață la care contribuie cu eforturile sale.

4. *Criteriile de succes*

A preciza dinainte în ce măsură performanțele elevului vor fi considerate ca succese.

1. *Rata succesului*

   Exemplu: a rezolva cel puțin trei probleme din cinci.
2. *Toleranța.*

   Exemplu: a măsura făcînd o eroare mai mică de 5%.
3. *Limitele de timp.*

   Exemplu: timpul acordat: o oră.

4. *Procentul global de succes.*
Proporţia de elevi care trebuie să atingă un scor minim în cazul unui test ce se referă la mai multe obiective.

B. CRITICA

Modelul lui D'Hainaut este la data actuală, după cîte ştim, cel mai complet din toate. Cele trei componente principale ale modelului sînt împărţite în subcategorii ierarhizate. Ansamblul poate fi deci considerat ca taxonomic.

Totuşi, instrumentul se dovedeşte a fi greu de mînuit: sistemul este complex şi fiecare componentă trebuie tradusă într-o categorie abstractă. Un antrenament sistematic în utilizarea modelului pare necesar.

L. D'Hainaut nu ignorează această problemă. El prevede o combinaţie mai simplă (*activitate*×*produs*) pentru multe din cazurile curente. Dealtfel, el preconizează constituirea unor „bănci" de obiective, care ar uşura considerabil munca profesorilor şi a celor care evaluează.

În sfîrşit — şi acesta nu este cel mai neînsemnat merit al său —, am văzut că D'Hainaut propune şi un model pentru selectarea obiectivelor, aspect pe care autorii de tentative taxonomice îl ignorează aproape întotdeauna.

Capitolul 2

POT FI OPERAŢIONALIZATE OBIECTIVELE DE TRANSFER ŞI DE EXPRIMARE?

I. Definiţii

Discuţia taxonomiei obiectivelor din domeniul cognitiv purtată de B. S. Bloom şi de colaboratorii lui a făcut să iasă în evidenţă necesitatea de a distinge procesele cognitive inferioare de procesele superioare. În cazul acestora din urmă, saturaţia cu factori *g* este importantă, ceea ce nu se întîmplă în cazul celorlalte. J. P. Guilford ne-a ajutat în mod special să scoatem în evidenţă aptitudinile creatoare.

Lacuna cea mai vădită a multor lucrări recente asupra obiectivelor operaţionale constă în faptul de a fi ocolit problema pusă de obiectivele de nivel superior în domeniul cognitiv şi de obiectivele afective.

Am văzut că R. Gagné stabileşte o distincţie importantă între obiectivele de stăpînire a materiei şi obiectivele de transfer.

A. OBIECTIVELE DE STĂPÎNIRE A MATERIEI

Acestea se referă la un univers în întregime delimitat şi care, prin însuşi acest fapt, poate fi total cunoscut şi *a fortiori* prevăzut (*exemple:* tabla înmulţirii primelor zece numere; fapte, date, locuri; reguli gramaticale etc.).

În condiţiile taxonomiei lui Bloom, ne situăm îndeosebi la cele două niveluri inferioare: cunoaşterea şi comprehensiunea.

A subevalua importanţa acestor două obiective ar însemna să comitem o eroare gravă, căci ele privesc achiziţia materialelor indispensabile proceselor superioare. Aşa cum subliniază M. Eraut şi fără să anticipăm asupra metodelor de învăţare, putem considera că cu cît activitatea cognitivă de nivel superior va fi mai intensă, cu atît ea va trebui să se sprijine mai mult pe cunoştinţe.

Obiectivele de stăpînire a materiei tind să producă rezultate omogene ale învăţării, dacă nu în acelaşi moment pentru toţi elevii, cel puţin în momente diferite (curbă în formă de J).

Comportamentele finale ale elevilor şi obiectivele sînt izomorfe dacă învăţarea reuşeşte: convergenţa este totală.

B. OBIECTIVELE DE TRANSFER

În cazul acestora nu se pot prevedea toate situaţiile. Comportamente învăţate într-un cadru dat vor trebui aplicate în alt cadru. Uneori acest cadru nou prezintă atare analogii cu primul, încît transferul este direct. În alte cazuri situaţia este mult mai diferită de situaţia cunoscută şi pentru a rezolva problema vor trebui să fie extrase elemente pertinente din multe alte experienţe anterioare (analiză), apoi ele vor trebui să fie combinate iarăşi (sinteză) şi transferate în situaţia nouă.

Capacitatea de a transfera achiziţiile este capitală în procesele educative. Înţelegem deci poziţia lui Markle şi a lui Tiemann[1], care consideră că în clasamentul obiectivelor, distincţia dintre obiectivele de învăţare integrală şi obiectivele de transfer este cea mai importantă.

C. OBIECTIVELE DE EXPRIMARE

Denumirea se datorează lui Eisner[2], care recunoaşte rolul de iniţiatoare în cultură a şcolii, dar aminteşte că şcoala trebuie să sprijine şi modificarea şi dezvoltarea instrumentelor culturale existente. În acest context, Guilford ar vorbi de convergenţă şi de divergenţă.

Obiectivele de exprimare, aşa cum le concepe Eisner, prezintă caracteristicile următoare:

1. Ele nu descriu comportamentul final ce trebuie însuşit, ci o situaţie educativă *(encounter)* în care trebuie să lucreze elevii: probleme de rezolvat, sarcini de îndeplinit etc. Nu se precizează ce trebuie să se înveţe; elevul este invitat să exploreze, să reflecteze etc.

„Un obiectiv de exprimare este mai mult evocativ decît prescriptiv."[3]

---

[1] Citaţi de Stones şi Anderson, *op. cit.*, p. 15.
[2] E. W. Eisner, *Instructional and Expressive Educational Objectives*, în J. Popham, Ed., *Educational Objectives*, op. cit., p. 14.
[3] Ibid., p. 99.

2. Obiectivele de exprimare sînt folosite ca teme cărora li se pot aplica *skills*-uri și cunoștințe învățate anterior și ele oferă în același timp ocazia de a dezvolta aceste *skills*-uri și aceste cunoștințe și de a le imprima un semn personal. În cazul lor nu urmărim omogenitatea răspunsurilor, ci diversitatea.

3. Evaluarea nu se face prin raportarea la un standard unic, ci prin examinarea atentă a produsului, pentru a observa originalitatea și semnificația lui.

4. Produsul va fi deci probabil o surpriză pentru autor ca și pentru educator.

Exemple de obiective expresive:

a) A interpreta semnificația *Paradisului pierdut**.

b) A crea o formă cu trei dimensiuni din sîrmă și lemn.

c) A vizita o grădină zoologică și a discuta despre interesul pe care îl prezintă ea.

Precizările și exemplele pe care le dă Eisner arată că el vizează în mod esențial creativitatea.

Înrudirea dintre obiectivele de transfer și obiectivele de exprimare pare de necontestat, însă pe măsură ce divergențele iau amploare, relația dintre situațiile trăite anterior și comportamentele noi devine din ce în ce mai slabă, pentru ca în cele din urmă să pară inexistentă (ceea ce tinde, în acest caz, să ne facă a crede că subiectul creează pornind de la zero...).

Pedagogia contemporană nu se mai gîndește, desigur, să limiteze învățămîntul la obiectivele de stăpînire a materiei. Dar nu poate fi vorba de a neglija total aceste obiective. Parafrazîndu-l pe Whitehead, Eisner scrie:

„Cele două tipuri de obiective și învățarea pe care ele o suscită constituie ritmul curriculumului. Obiectivele instruirii[4] pun accentul pe achiziția noțiunilor cognoscibile, cîtă vreme obiectivele de exprimare duc la modificarea lor, uneori atît de radicală, încît se produc lucruri considerate pe de-a întregul noi."[5]

Obiectivele de exprimare se sustrag oare cu totul măsurării? Vom discuta acest lucru[5bis]. Dar chiar înainte de a iniția discuția, noi știm bine că în ultimă instanță, adică înaintea actului creator

* Amintim că este vorba de marele poem al autorului clasic englez John Milton (1608—1674). (Nota trad.).

[4] Preferăm expresia „obiective de învățare integrală".

[5] E. W. Eisner, ibid., p. 101.

[5bis] Se va consulta și recentul articol al lui Eisner, *The Mythology of Art Education*, în Curriculum Theory Network, vol. 4, nr. 2—3, 1974, p. 89—100.

în deplinul înțeles al cuvîntului, subiectivitatea va interveni profund.

Discriminarea netă între obiectivele de măiestrie, de transfer și de creație sau, dacă se preferă, faptul de a considera aceste trei categorii ca trihotomice constituie, credem, o gravă eroare: este vorba mai curînd de un continuum.

Într-adevăr, a repeta o acțiune creatoare nu mai este creație, tot așa cum o deprindere nu este transfer.

Am mai întîlnit în lucrarea de față principiul reducției: pe măsură ce o învățare progresează, ceea ce a putut fi creativitate, transfer subtil, devine aplicație înainte de a se transforma în deprindere, în automatism sau în simplă cunoaștere (în înțelesul pe care i-l atribuie Bloom). Un comportament este cu atît mai economic și lasă cu atît mai mult loc achizițiilor noi cu cît este „redus" la un nivel taxonomic mai scăzut.

Se poate deci spune că, în ultimă analiză, cunoașterea sau stăpînirea materiei sînt obiectivele reale ale educației, transferul și creativitatea fiind procese de elaborare.

Lărgind și mai mult această perspectivă pe temeiul celor spuse de Phillips[6], descoperim diferența fundamentală dintre marile obiective generale, direct izvorîte din valori, și obiectivele specifice.

Phillips scrie:

„Se consideră în mod obișnuit că valorile legate de conceptul de educație pot servi ca obiective educatorilor în munca lor cotidiană și îi pot ajuta să determine schimbările pe care profesorii doresc să le producă în elevii lor. Totuși, această presupunere devine mai puțin rațională cînd o examinăm mai îndeaproape."

Phillips face următorul raționament: cînd obiectivele sînt foarte generale (*exemplu:* dezvoltarea spiritului critic), este greu să stabilești o relație de la cauză la efect între ceea ce face profesorul la un moment dat în clasă și realizarea deplină a obiectivului. Nu există decît o probabilitate destul de redusă ca acțiunea să contribuie la atingerea scopului. Dar această relație nu trebuie socotită ca inexistentă din cauză că dovada empirică a realității ei se obține cu greutate. Phillips încheie:

---

[6] D. C. Phillips, *Theories, Values and Education*, Melbourne, University Press, 1971, p. 71 și 75.

„...judecăţile de valoare care au fost considerate ca scopuri generale ale educaţiei nu sînt nicidecum scopuri sau finalităţi, ci principii procedurale *(procedural principles)*. Ele nu ne spun unde mergem, ci ne spun cum să călătorim (...). A permite elevilor să se dezvolte, să-şi manifeste creativitatea, să gîndească logic etc. sînt procedee ce se pot adopta în munca de zi cu zi a educatorului."

În aceeaşi perspectivă, vom spune că obiectivele de transfer şi obiectivele de exprimare privesc procesele, cîtă vreme obiectivele de învăţare integrală sînt legate de rezultatele acestor procese.

II. Intenţionabilitate şi măsurabilitate

Combinînd un continuum de intenţionalitate a acţiunii educative cu un continuum de măsurabilitate obiectivă a rezultatelor ei, Popham obţine următorul model[7]:

	Rezultate intenţionale	Rezultate nonanticipate
Rezultate măsurabile	A	B
Rezultate nemăsurabile	C	D

A reprezintă obiective definite intenţional.

C reprezintă obiective de a căror realizare nu ne putem încredinţa prin măsurare. Sînt mai cu seamă anumite obiective de exprimare în sensul definit de Eisner.

B reprezintă rezultate la care nu ne putem aştepta dar care, dacă par importante şi sînt măsurabile, trebuie luate în considerare în cazul evaluării unei secvenţe de învăţămînt.

D reprezintă rezultate neaşteptate şi nemăsurabile. Ele sînt practic imposibil de identificat şi prin urmare nu sînt utile.

Popham observă cu oarecare causticitate că profesorii care pretind că nu se interesează decît de categoriile *C* şi *D* nu lipsesc, iar faptul constituie un minunat pretext de a se sustrage oricărei constrîngeri, oricărui control şi de la orice efort riguros de gîndire şi de acţiune.

---

[7] J. Popham, *Instructional Objectives*, op. cit., p. 134—135.

III. În ce constă dificultatea?

Aceasta are două surse: factorul temporal și caracterul neexplicit al unor achiziții dintre cele mai importante.

A. FACTORUL TEMPORAL

Majoritatea definițiilor operaționale ale obiectivelor propuse implică o evaluare neîntîrziată și chiar imediată.

Or, fără a fi îndreptățiți să facem din aceasta o regulă absolut generală, achizițiile importante sînt lente, desigur din cauza marelui număr de factori ai inteligenței și ai personalității pe care îi pun în cauză și probabil pentru că ele nu pot fi disociate de o maturizare avansată.

În ce moment putem afirma că un elev și-a însușit spiritul critic? Pentru a răspunde obiectiv la atare întrebare nu vedem altă soluție decît aceea de a întocmi un inventar al trăsăturilor specifice unui individ înzestrat cu această calitate, de a căuta un eșantion reprezentativ pentru comportamentele corespunzătoare fiecăreia din aceste trăsături, de a alege (în mod, cu certitudine, arbitrar) praguri de admisibilitate, de a valida concluzia trasă prin observare longitudinală și de a ajusta pragurile conform situației pînă găsim un răspuns considerat satisfăcător.

Faptul că un individ dovedește spirit critic la un moment dat, foarte probabil că numai în anumite sectoare, nu ne asigură dealtminteri că el îl va păstra sau că îl va folosi cu necesitate, întrucît pot interveni și factori inhibitori.

Oricum, presupunînd că cercetările necesare pentru definirea criteriilor au fost întreprinse, evaluarea finală nu se va putea realiza decît după mulți ani. În faza preliminară, ea va putea fi negreșit aplicată achizițiilor considerate ca intermediare sau mediatoare.

În această perspectivă, *feedback*-ul care intervine în cazul unui profesor dat poate deveni slab, exceptînd achizițiile intermediare.

Or, acest *feedback* este necesar nu numai pentru a întări activitatea profesorului, dar și pentru a-l ajuta să-și adecveze acțiunea și, mai general, să adecveze curriculum-ul.

O singură soluție satisfăcătoare pare posibilă: să se treacă la o evaluare colectivă a învățămîntului în punctele cheie ale dezvoltării individului și să se vadă, prin testarea unor colective ample de școlari, dacă a avut sau nu loc un progres spre țelurile atribuite. În acest scop s-ar putea organiza investigații *(survey)* perio-

dice pe eşantioane reprezentative de populaţii şcolare; I.E.A. şi, în ultima vreme, *National Education Assessment** (N.E.A.) arată drumul.

B. COMPORTAMENTELE NEEXTERIORIZATE

Efectele probabile cele mai importante şi mai subtile ale educaţiei privesc convingerile, atitudinile şi, în domeniul cognitiv, ceea ce vom numi provizoriu comportamentele intelectuale neexteriorizate.

Pentru precizarea acestei probleme, distincţia stabilită de D. McClelland între *cei ce răspund* şi *cei ce operează* este lămuritoare[8]. Răspundem la un stimul dat: alegem răspunsul adecvat dintr-un test, rezolvăm maximum de probleme de algebră într-un timp determinat, reuşim la examenele de încheiere a studiilor cu note foarte mari.

> „În timp ce a răspunde se referă, de exemplu, la numărul de întrebări din domeniul istoriei artei la care poate răspunde un elev, a opera se referă la frecvenţa momentelor, din cursul unei zile obişnuite, în care el se gîndeşte la frumuseţe, la culoare, la linii, la forme sau la frecvenţa momentelor în care acţionează spontan în domeniul artistic, vorbind despre un apus de soare măreţ, vizitînd un muzeu fără să fie îndemnat de cineva, cumpărînd tablouri etc. Or, din nefericire nu există decît o slabă corelaţie între a răspunde şi a opera. A fi capabil să răspunzi la întrebările privitoare la domeniul artistic nu înseamnă a prezice în ce măsură elevul se va gîndi la artă sau va acţiona spontan în acest domeniu."[9]

Este limpede că, fără evaluarea celui ce operează, măsurarea în educaţie păstrează o valoare redusă. Este oare posibil să aplicăm şi în acest caz metoda generală de control al realizării obiectivelor? Credem că da.

Problema se reduce îndeosebi la a preciza, de exemplu, valoarea ce trebuie întipărită sau înrădăcinată mai adînc, la a măsura locul pe care această valoare îl ocupă în gîndurile individului înainte de a începe acţiunea educativă, şi apoi de a măsura rezultatul la încheierea ei. Eventual, poate fi stabilit şi un criteriu de

---

* Evaluarea educaţiei naţionale. (Nota trad.).

[8] D. C. McClelland, *Measuring Behavioral Objectives in the 1970's*, Cambridge, Mass., Harvard University, 1968 (document multiplicat).

[9] Ibid., p. 5.

reuşită ca, de exemplu: „A gîndi la valoarea respectivă de două ori mai mult ca înainte."

Dacă, mai ales prin tehnici proiective, parvenim să facem cunoscute gîndurile unui individ, ne găsim poate pe calea rezolvării, căci analiza conţinutului îşi are obîrşia într-o metodologie din ce în ce mai sigură. McClelland deschide, sub acest aspect, orizonturi considerabile.

Se ştie că psihologul american s-a străduit îndeosebi să trezească sau să dezvolte nevoia de înfăptuire. Indivizii încercaţi puternic de această aspiraţie atribuie o mare valoare plăcerii de a învinge obstacole. Pentru a măsura efectul acţiunii exercitate, McClelland foloseşte un test proiectiv adaptat după *Thematic Apperception Test** (T.A.T.). Pizer, elev al lui McClelland, a dovedit că fişele obţinute pot fi codate fidel în ceea ce priveşte prezenţa sau absenţa ideilor orientate spre înfăptuire. Intervenţia are efecte durabile, care pot fi constatate şi cu doi sau trei ani mai tîrziu.

Iar McClelland încheie:

„Ceea ce am vrut să subliniez azi este că efecte ale educaţiei atît de subtile ca acestea pot şi ar trebui să fie măsurate dacă vrem să evităm a cădea în capcana unui învăţămînt orientat exclusiv spre teste adresate conduitelor de răspuns. Împărtăşesc temerile unor persoane: dacă nu utilizăm decît teste de performanţă şi chestionare ce se referă la acţiune pentru a evalua rezultatele educaţiei, am putea proceda şi mai rău decît încrezîndu-ne în impresiile vagi şi intuitive asupra beneficiului pe care elevii l-au obţinut prin educaţie. Dar pentru a ne pregăti în vederea anului 1970, nu cîştigăm nimic dacă zeflemisim măsurile actuale ale obiectivelor comportamentale: este necesar să începem a folosi tehnicile noi, care permit să se evalueze schimbările subtile ce se petrec în perioade lungi şi pe care educaţia trebuie să le producă pentru a pregăti în mod adecvat elevii pentru viaţă.[10]

Nu întîlnim pentru prima dată necesitatea de a recurge la instrumente de evaluare din ce în ce mai sofisticate şi chiar de a le crea.

Cu cît adîncim analiza, cu atît pare mai evident că — de vreme ce noua metodologie a evaluării gradului de stăpînire a materiei (evaluarea formativă şi evaluarea sumativă) şi-a găsit de pe acum formularea şi validarea experimentală — aspectul esenţial al eforturilor care urmează a fi consacrate în cursul anilor ce ne

---

* Test tematic de apercepţie. (Nota trad.).

[10] D. C. McClelland, *Measuring Behavioral Objectives in the 1970's*, op. cit., p. 7.

separă de secolul al XXI-lea ar trebui să se adreseze evaluării achiziţiilor la nivelurile cognitive superioare, ca şi întregului domeniu afectiv.

Înainte de a încheia aceste consideraţii, credem că se impune o observaţie privitoare la categoria celor ce operează, despre care a fost vorba mai înainte. Într-adevăr, McClelland reia o poziţie cu totul intelectualistă, cîtă vreme, după opinia noastră, faptele nu confirmă deloc această ipoteză: toate exemplele pe care le dă privesc comportamente observabile şi deci pasibile de a fi definite operaţional. Cei ce operează prezintă un interes considerabil pentru că ei se arată mai buni prevestitori de comportamente decît cei ce răspund. Cei ce operează sînt şi ei sesizabili prin comportamente, căci reacţionînd la imaginile testului tematic de apercepţie subiectul realizează o performanţă.

Într-o comunicare recentă, B. S. Bloom oferă o altă indicaţie, mult mai simplă, în materie de operatori. Cu ocazia unor experienţe ce tindeau să determine gradul de stăpînire generală a subiectului în procesul învăţării, Bloom a înregistrat timpul consacrat spontan sarcinii în situaţii de învăţămînt individualizat. El a constatat că timpul de concentrare spontană, pe care el îl deosebeşte pe bună dreptate de timpul şcolar total, constituie un indice al interesului elevului[11].

Subliniem această observaţie *in fine*, pentru a arăta că nu trebuie să recurgem neapărat la tehnici foarte complicate pentru a aduna indici importanţi. Totul este să descoperi aceste tehnici.

---

[11] Cf. G. De Landsheere, *Précis de docimologie*, Paris, Nathan; Bruxelles, Labor, 1974, ed. a 3-a, p. 226. Lucrarea a apărut şi în ediţie românească: *Evaluarea continuă şi examenele*, Bucureşti, E.D.P., 1975.

Capitolul 3

ORDONAREA OBIECTIVELOR

Situăm aici discuţia privitoare la ordinea după care vor fi urmărite obiectivele, deşi problema se pune chiar din momentul celei mai generale formulări a scopurilor.

Chiar dacă ordinea nu interesează întotdeauna, nu se pot face toate în acelaşi timp. În unele cazuri, urmărirea unui obiectiv nu poate fi începută înainte de realizarea altuia: cel de-al doilea este atunci critic sau imperativ în raport cu primul.

Am aşteptat momentul de faţă pentru a aborda subiectul, întrucît problema ordonării se conturează cel mai bine la nivelul obiectivelor operaţionale.

Fără îndoială că hotărîrea de a urmări simultan un număr oarecare de scopuri sau de a acorda prioritate unora în dauna altora rămîne în largă măsură o hotărîre cu implicaţii filozofice. Ea nu se ia fără a ţine seama de anumiţi factori de dezvoltare, dar cu totul decisive sînt în acest caz judecăţile de valoare.

Anumite ordonări au totuşi un caracter arbitrar. Ele traduc un spirit de sistem pe care unii încearcă să-l prezinte ca o realitate psihologică: predarea istoriei după o ordine cronologică, urmărirea ordinii filogenetice în biologie, înaintarea de la ceea ce se numeşte simplu la compus (de la cuvînt la frază, în domeniul gramaticii) etc.

Întrucît unele achiziţii indiscutabile au fost realizate cu toată lipsa justificării psihologice reale a ordinii stabilite pentru a le aborda, ne putem întreba dacă, la urma urmelor, ordinea are atîta importanţă. În anumite limite, faptul pare sigur: rămîne să descoperim aceste limite.

În perspectiva cea mai generală, lucrările lui Piaget, mai ales, au arătat că inteligenţa se construieşte pe etape succesive şi ierarhizate: nu ajungem la stadiul operatoriu dacă nu am parcurs etapele precedente. Ar fi o aberaţie să iniţiem urmărirea obiectivelor cognitive fără să ţinem seama de aceste limite. Dar teoria dezvol-

tării elaborată de Piaget oferă un exemplu edificator în ceea ce privește dificultatea de a stabili cu certitudine evoluția obligatorie de la un stadiu la altul. Tatonarea, empirismului și interacțiunea spontană dintre copil și mediu continuă să joace un rol de seamă.

În puține cuvinte, problema ierarhizării achizițiilor se dovedește, chiar de la început, spinoasă.

În domeniul psihologiei educației, care ne interesează direct aici, contribuția lui R. Gagné la elaborarea unei teorii a ierarhiei achizițiilor pare iarăși de o deosebită importanță[1].

Gagné scrie:

„Dacă definim clar un obiectiv terminal, este posibil să descompunem această capacitate finală în diferite *skills*-uri subordonate pe care să le organizăm în așa fel încît să putem prevedea că obiectivele inferioare vor genera un transfer pozitiv către obiectivele superioare. Ansamblul *skills*-urilor intelectuale ordonate formează o ierarhie cu care un plan de instruire eficient întreține o anumită relație (p. 118)."

Gagné arată că a avut ideea ierarhiei după ce a elaborat, în 1961, secvențe de învățămînt programat. Randamentul diferit de la elev la elev nu se datora, după părerea lui, unei simple diferențe de inteligență, ci mai degrabă unor capacități pe care unii le aveau iar alții nu, și care nu erau reprezentate în program.

El a căutat deci să descopere aceste „*skills*-uri subordonate". Pornind de la sarcina finală, a descoperit capacități legate unele de altele într-o anumită ordine. Gagné punea de fiecare dată întrebarea: „Ce ar trebui să știe să facă în prealabil individul pentru a-și însuși această nouă capacitate primind numai o instrucțiune verbală?"

Capacitățile astfel identificate nu erau, și subliniem importanța acestui fapt, în relație directă cu seriile de numere despre care vorbim aici, ci *skills*-uri mai generale, cum ar fi: găsirea unui număr, într-un tablou cu dublă abordare, cunoscînd literele care indică rîndul și coloana.

Gagné stăruie asupra lipsei de relație logică dintre *skill*-ul subordonat identificat în felul acesta și seriile de numere. Psihologic, *skill*-ul privește comportamentul pe care elevul trebuie să-l producă dacă vrea să ajungă la extragerea, dintr-un tablou de proprietăți ale unor serii de numere, a mijlocului de a formula o ecuație care dă totalul.

---

[1] R. Gagné, *Learning Hierarchies*, în Educational Psychologist, 6, 1968, p. 1—6. Reprodus în Merrill, *Educational Design*, op. cit.

După aceea, Gagné a verificat experimental validitatea ierarhiei sale.

Care sînt proprietățile unei ierarhii a achizițiilor?

1. Criteriul de transfer al sarcinilor subordonate asupra sarcinii superioare îl constituie faptul că transferul trebuie să aibă loc numai ca urmare a instrucțiunilor verbale.

2. Cum să știm dacă locul unui *skill* este corect în ierarhie? În principiu, trebuie să fie respectată ordinea următoare:

Utilizarea regulilor sau principiilor



Clasificare



Lanțuri sau discriminări multiple



Răspunsuri simple.

Însă această ordine rămîne teoretică. Numai calea experimentală ne permite să spunem cu precizie cine și cui se subordonează[2].

3. Este oare ierarhia singura modalitate de învățare? Fiecare elev trebuie să urmeze aceeași ordine?

„...pare cît se poate de limpede că răspunsul este nu, răspunde Gagné. În metoda de analiză, nici un element nu ne vorbește despre capacitățile *learner*-ului considerat individual. Subiectul poate sări una sau mai multe sarcini subordonate tot așa cum un individ poate sări părțile unui program de adaptare de tip Crowder. Un individ poate utiliza foarte bine, pentru învățarea unui *skill* dat, capacități provenite dintr-un domeniu de cunoștințe cu totul diferit, care nici măcar nu este reprezentat în ierarhie.

În starea actuală a cunoștințelor noastre, o ierarhie nu reprezintă deci calea unică și cea mai eficientă pentru oricare elev. Ea reprezintă cea mai mare probabilitate de transfer pozitiv pentru un eșantion întreg de *learners* despre care noi nu știm decît un lucru: *skills*-urile privitoare la sarcinile de îndeplinit pe care le posedă de la început (p. 122—123)."

Citatul de mai înainte arată exact limitele bateriilor de obiective ordonate. Se pare că niciodată nu vor fi posibile previziuni perfecte cu privire la un individ, deoarece ar trebui să se facă în prealabil inventarul complet al tuturor capacităților însușite și susceptibile de a fi transferate asupra obiectivului dorit.

---

[2] În vederea unei cercetări în această direcție, a se vedea: R. Cox, G. Graham, *The Development of a Sequentially Scaled Achievement Test*, Annual Meeting of A.E.R.A., Chicago, 1966.

Conceptul de *skills*-uri intelectuale a fost pus pînă acum de mai multe ori în centrul discuţiei.

Ce sînt deci aceste entităţi, uneori denumite capacităţi sau îndemînări, apte să compună o ierarhie în domeniul învăţării? Ele ascund strategii cognitive.

Pentru a le descoperi, nu ne este de nici un folos să examinăm ce cunoaşte (verbalizare) individul, ci ce ştie să facă.

Un timp, Gagné a dat acestor *skills*-uri denumirea de „concepte" şi „principii". Astăzi el preferă expresiile „capacitate de clasificare" şi „capacitate de a urma reguli", denumiri care insistă mai mult asupra acţiunii.

În limbaj obişnuit, ierarhiile din domeniul învăţării descriu subrutine şi nu expuneri teoretice.

Sîntem astfel aduşi la principiul fundamental al şcolii active. Dacă vrem ca elevul să fie în stare să facă ceva (de exemplu: să prevadă mersul vremii), nu trebuie să ne axăm pe ceea ce cunoaşte (verbal), ci pe ceea ce ştie să facă atunci cînd se află în faţa unei sarcini subordonate.

O ierarhie în domeniul învăţării nu înseamnă neapărat o secvenţă de prezentare adecvată din punctul de vedere al învăţămîntului. Există probabil un raport între cei doi termeni, dar trebuie să fim prudenţi.

De exemplu, D. Payne şi colaboratorii săi[3] au arătat că dacă prezentăm în dezordine secvenţele unei lecţii programate, un adult este în stare să le găsească semnificaţia şi să înveţe lecţia respectivă.

Nu ne putem împiedica să amintim în acest context admirabilul comentariu pe care îl făcea William James cu privire la relaţia dintre ştiinţa şi arta educaţiei:

„O ştiinţă oferă limitele înăuntrul cărora trebuie să se situeze o artă, legile pe care artistul nu le poate încălca; dar ceea ce trebuie să facă el singur, înăuntrul acestor limite fixate, rămîne cu totul pe seama geniului său."[4]

În acelaşi spirit, J. S. Bruner va scrie mai tîrziu:

„Fără îndoială că aceste diferenţe individuale există într-o măsură considerabilă între elevi... Diferenţele constituie un argument în favoarea plura-

---

[3] D. Payne, D. Krathwohl, J. Gordon, *The Effects of Sequence on Programmed Instruction,* American Educational Research Journal, 1967, p. 125—132.

[4] Citat de D. C. Phillips, *Theories, Values and Education,* Melbourne, University Press, 1971.

lismului şi a oportunismului luminat în utilizarea materialelor şi a metodelor de predare (...). Nu există secvenţă ideală unică pentru un grup de copii, oricare ar fi el."[5]

Distincţia capitală dintre *skills*-urile intelectuale şi cunoştinţele verbalizate a fost făcută de Guilford[6]. Datorită importanţei sale, această lămurire suplimentară pare utilă.

Guilford pune o problemă:

Întrebare: care dintre următoarele combinaţii de litere nu se potriveşte cu celelalte?

PXNO	VRIM	AQUES	GUVC
1	2	3	4

Răspuns: a treia, deoarece cuprinde două vocale!

Pentru a rezolva această problemă sînt necesare achiziţii de *skills*-uri intelectuale şi de cunoştinţe verbale. Acestea se ierarhizează în felul următor, *skills*-urile fiind înscrise în dreptunghiuri, iar cunoştinţele în elipse.

Această reprezentare ierarhică se dovedeşte foarte instructivă:

1. Se observă că cunoaşterea literelor, a alfabetului, a consoanelor şi vocalelor este o condiţie prealabilă. Problema nu poate fi abordată în caz contrar.

2. Cele patru elemente ale problemei au putut fi învăţate practic în orice ordine.

3. Dimpotrivă, *skills*-urile sînt strict subordonate unele altora.

În concluzie:

1. Pentru ca achiziţia *skills*-urilor să devină posibilă, au trebuit să fie stocate în prealabil anumite cunoştinţe. „*Skill*-ul nu poate fi însuşit pornind de la zero" (Gagné).

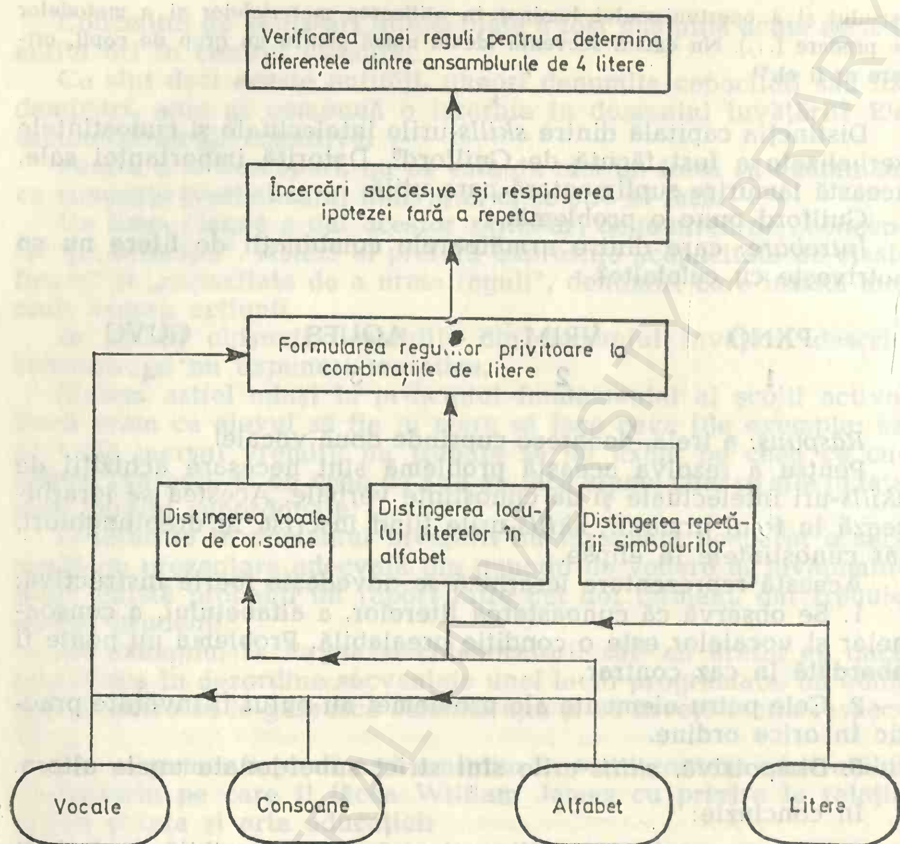
2. Cunoştinţele şi *skills*-urile sînt tot atît de importante şi unele, şi altele. Dar trebuie să facem distincţie între ele, deoarece cunoştinţele care determină transferul lor pozitiv sînt probabil diferite.

3. Totuşi, întrucît cunoştinţele pot fi găsite întotdeauna în lucrările de referinţă, pe cînd *skills*-urile trebuie să constituie o gamă de instrumente din ce în ce mai bogată care să se afle în orice

---

[5] J. S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, New York, 1968, p. 71. (Cartea a fost tradusă şi în limba română sub titlul *Pentru o teorie a instruirii*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1970).

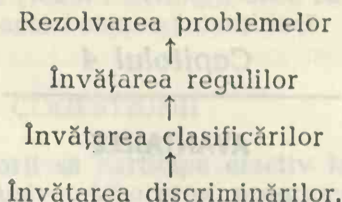
[6] J. P. Guilford, *The Nature of Human Intelligence*, op. cit., p. 42.



moment la dispoziția individului, eforturile cele mai sistematice trebuie să se adreseze în mod normal celor din urmă.

Sîntem acum mai bine înarmați pentru a reveni la problema ordonării obiectivelor. Necesitatea de a stabili o distincție între *skills-uri* și cunoștințe apare îndeosebi cu claritate. Am subliniat de asemenea, în trecere, că o construcție ierarhică nu corespunde în mod necesar ordinii învățării sau predării. Nu se știe deloc în ce măsură există o atare necesitate. Ansamblurile ordonate de obiective sînt deci, mai înainte de orice, canavale, *ckeck-lists*, indispensabile pentru evaluarea fină și diagnostice, cu siguranță utile ca fire conducătoare în predare.

În ceea ce privește *skills*-urile, se pare că ar putea fi adoptat următorul model general:



Cum se pune problema ordonării în cazul cunoștințelor?

Considerate în ele însele, cunoștințele nu pretind, teoretic, nici o ordine, pentru că ele sînt stocate așa cum vin în memoria umană sau artificială. Sau impunem o ordine pur arbitrară în procesul achiziției (exemplu: ordinea cronologică), sau ordonăm în funcție de o aplicație sau de rezolvarea unei probleme.

Nu ne vom opri la ordinea brută pe care o respectă orice expunere și vom lua imediat în considerare tehnicile fine de ordonare popularizate de învățămîntul programat.

Marile etape clasice sînt cunoscute[7]. Alegîndu-se un obiectiv, se procedează la decuparea comportamentală care este analizată după modelul arborescent al lui Le Xuan. Comportamentele recunoscute astfel sînt subordonate după schema lui Morganov. În sfîrșit întocmirea matriței lui Davies ne ajută să delimităm ariile conceptelor și la nevoie să le reordonăm.

Această analiză din ce în ce mai fină privește procesul care duce la obiectiv sau, dacă vrem, la conținutul său sau la obiectul său formal. Ieșim deci din cadrul discuției noastre pentru a ajunge la o metodologie foarte specială — aceea a învățămîntului programat — care, fără îndoială, nu reprezintă decît o cale printre altele. Ea nu trebuie urmată dealtminteri decît în cazul unor achiziții speciale ce se cer a fi realizate în condiții speciale.

Ne putem întreba totuși dacă metodele lui Morganov și ale lui Davies nu ar putea fi aplicate pentru a ordona obiectivele între ele în loc de a fi folosite pentru ierarhizarea conținutului unor obiective considerate izolat. Credem că sînt necesare unele încercări în acest sens.

---

[7] O expunere a acestor etape poate fi găsită în D. Leclerq, J. Donnay, R. de Bal, P. Lambrecht, *Construire un cours programmé*, Bruxelles, Labor; Paris, Nathan, 1973.

Capitolul 4

AVANTAJELE

Faptul de a atribui învăţămîntului obiective ce se vor traduce la elev prin comportamente observabile bine specificate prezintă numeroase avantaje.

I. Avantajele filozofice şi politice

A. O GARANŢIE PENTRU RESPECTAREA OPŢIUNILOR FUNDAMENTALE

Obiectivul operaţional este clar, lipsit de echivoc. S-ar putea spune că el nu ascunde nimic. Este deci uşor, din punct de vedere teoretic, să observăm dacă el respectă opţiunile fundamentale care veghează alegerea scopurilor educaţiei[1].

B. O CONDIŢIE A COMUNICĂRII

Formularea abstractă, generală, a obiectivelor netezeşte drumul devierilor, abdicărilor. Este o deosebire între a propune vag ca şcoala să formeze „buni" cetăţeni şi a preciza, cel puţin în privinţa datelor esenţiale, ce trebuie să înveţe elevii pentru a merita titlul de „buni cetăţeni".

Este indispensabil să asigurăm o comunicare clară şi lesnicioasă între responsabilii educaţiei şi profesori şi între profesorii înşişi. În caz contrar, cum ar şti puterea organizatoare, care expri-

[1] „Într-o largă măsură, „scopurile" tradiţionale au permis perpetuarea vechilor practici în loc să acţioneze în direcţia obiectivelor definite clar" (E. Stones şi D. Anderson, *op. cit.*, p. 10).

mă (cel puţin în principiu) dorinţele colectivităţii, că instrucţiunile, programele sale sînt înţelese? Cum s-ar putea realiza o instruire eficientă, prin echipe *(team teaching)*, dacă cei în cauză nu se pot pune în mod clar de acord asupra intenţiilor?

C. O GARANŢIE A COGESTIUNII

Pentru ca profesorii să participe efectiv la gestiunea totală a învăţămîntului, inclusiv elaborarea programelor, ei trebuie să poată preciza obiectivele şi analiza pe cele ce li se propun în programele politice sau şcolare, în manuale, în discuţii, în teste.

Avînd o anumită pricepere în domeniul operaţionalizării, le va fi mult mai uşor să depisteze declaraţiile vagi.

II. Avantajele pedagogice

A. O MAI UŞOARĂ ALEGERE A ACTIVITĂŢILOR INSTRUCTIVE

Faptul de a şti clar în ce direcţie vrei să mergi uşurează considerabil alegerea mijloacelor sau dezvăluie rapid inadecvarea mijloacelor de care dispui sau pe cele alese în trecut.

B. CRITICA ŞI AMELIORAREA SÎNT MAI UŞOR PRACTICABILE

Operaţionalizarea dezvăluie adesea fie calitatea slabă a anumitor obiective, fie incapacitatea lor de a fi traduse în practică. În ambele cazuri, educatorul se vede îndemnat să-şi corijeze orientarea activităţii sau metodele de predare.

Cu deosebire, obiectivele lipsite de importanţă pot fi mai uşor detectate sau aşezate la locul cuvenit.

C. O MAI UŞOARĂ PLANIFICARE A ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

În momentul cînd profesorul îşi pregăteşte activitatea, el se găseşte în situaţii foarte diferite, determinate fie de faptul că este invitat, fără alte indicaţii, să trezească spiritul de iniţiativă, fie de faptul că în această împrejurare i se precizează ce comportamente observabile manifestă un individ care şi-a însuşit calitatea urmărită. Cum să predai bine, dacă nu cunoşti exact scopul urmărit?

D. UN AJUTOR DAT PROFESORILOR

Punînd la dispoziţia profesorilor baterii de obiective operaţionale, îi scutim de un efort considerabil. Pentru profesorii mai puţin înzestraţi, operaţionalizarea constituie dealtfel un sprijin preţios.

E. O IMAGINE CLARĂ A SCOPULUI URMĂRIT

Elevii învaţă bine dacă ştiu de la început unde trebuie să ajungă. Situaţia absurdă în care elevii nu parvin să afle ce aşteaptă profesorii de la ei a fost denunţată de nenumărate ori. Dealtminteri, cazurile cînd situaţia absurdă se prelungeşte pînă la examene, elevii neavînd altă cale decît aceea de a ghici cum să-şi orienteze învăţarea, nu sînt excepţionale.

F. O MAI BUNĂ EVALUARE A ELEVILOR

1. *Criterii clare.* Am văzut că, prin definiţie, profesorii ştiu cum să aprecieze dacă un obiectiv operaţional a fost atins sau nu.
Consecinţele sînt considerabile atît pentru elaborarea bilanţului achiziţiilor, cît şi pentru diagnosticarea dificultăţilor întîlnite şi a intervenţiilor necesare.

Este simptomatic faptul că operaţionalizarea obiectivelor constituie una din cheile realizării nivelului de stăpînire deplină *(mastery learning).*

2. *Facilitarea alegerii instrumentelor.* Ştiind exact ce vrei să măsori, poţi alege mai bine metodele şi instrumentele destinate acestui scop.

3. *Fidelitatea evaluării.* Aceasta este legată de precizia criteriilor.

G. O MAI BUNĂ EVALUARE A PROFESORILOR

1. *Feedback clar şi rapid.* Faptul de a şti cu precizie dacă obiectivul a fost atins sau nu permite o mai bună adaptare a învăţămîntului, care îşi poate spori exigenţele în funcţie de reuşitele neaşteptate, poate modifica strategiile în vederea atingerii scopului sau părăsi urmărirea unui obiectiv care se dovedeşte inaccesibil.

2. *Îmbunătățirea calității instruirii.* Aceasta este în mare măsură o consecință a *feedback*-ului despre care am vorbit mai înainte. Dacă educația cea mai eficientă este aceea care produce numărul cel mai mare de schimbări dorite și durabile la elev, este evident că fermitatea profesorului în urmărirea obiectivelor constituie un factor primordial al succesului.

Capitolul 5

CRITICI

Prezentînd definirea obiectivelor în mod simplist, Mager și cei care l-au imitat stîrnesc critici nu întotdeauna justificate, dar care merită cu siguranță să fie toate examinate[1].

I. Simplicitate iluzorie

Mager ascunde complexitatea demersului analitic, care trebuie să aibă loc înaintea definirii obiectivelor foarte limitate. În primul rînd, este necesar să pornim întotdeauna de la scopurile atribuite educației sau, dacă ne găsim în fața unei materii de studiu, să revenim la scopuri înainte de a lua o decizie în privința predării.

Pe deasupra, dacă vrem să planificăm în amănunt învățarea, ordonarea obiectivelor nu trebuie să fie improvizată.

Toți cei care au lucrat la definirea obiectivelor educației subliniază dificultățile și înaintarea lentă a acțiunii.

II. Mai ales obiective banale

Merrill observă că aproape toate exemplele propuse de Mager țin de nivelul cel mai elementar al taxonomiei lui Bloom: cunoașterea faptelor, a metodelor, a procedeelor etc.

---

[1] Criticile au fost formulate de numeroși autori, mai ales de:

R. Ebel, *Evaluation and Educational Objectives*, în Journal of Educational Measurement, 10, 1973, 4, p. 273—279.

J. Popham, *Ten Objections and their Refutation*, în *Objectives and Instruction*, op. cit., p. 46 și urm.

M. Merril, *Instructional Design*, op. cit., p. 68 și urm.

Dar chiar dacă învinuirea este întemeiată, problema fundamentală se află în altă parte: situaţia s-ar putea prezenta altfel? Cu alte cuvinte, obiectivele mai nobile ar putea fi traduse prin comportamente observabile?

Examenul atent la care am supus obiectivele de transfer şi de exprimare arată că în cazul de faţă trebuie să adoptăm o poziţie foarte nuanţată. Sîntem întru totul de acord cu Merrill cînd el observă că în fond nu există alternativă: dacă nu admitem că în urma unei învăţări „nobile" o schimbare detectabilă s-a produs în comportament, nu vom putea afirma niciodată că învăţarea a avut loc.

„...majoritatea educatorilor nu au definit niciodată cu atenţie ce face o persoană cînd înţelege, cînd rezolvă o problemă etc. Cînd elevul îşi însuşeşte o putere de înţelegere nouă, capacitatea sa de a realiza anumite comportamente s-a schimbat. De nu ar fi aşa, nu am şti niciodată dacă elevul înţelege, pentru că el nu şi-ar putea dovedi niciodată măiestria prin acţiuni adecvate. Problema nu este aceea că atare comportamente ar fi imposibil de specificat, ci că ele sînt greu de depistat."[2]

III. Specificitatea atrage multiplicitatea (Ebel)

Dorinţa de a preciza toate obiectivele majore sau minore duce la acumularea definiţiilor.

De exemplu, numărul obiectivelor propuse de E. Stones şi D. Anderson pentru cursul de psihologia educaţiei se ridică la mai multe sute[3].

Un calcul al lui Eisner este şi mai frapant[4].

Un institutor vrea să formuleze un obiectiv operaţional pentru fiecare activitate din cursul zilei. Este raţional să admitem un număr de şapte activităţi pe zi. Dacă profesorul lucrează cu trei grupe de nivel într-o clasă, ajungem la 4 200 de obiective în şase ani de şcoală primară.

Privită necondiţionat, cifra pare enormă. Pentru a o interpreta mai bine, ar fi totuşi necesar să evaluăm numărul de achiziţii sau

---

[2] D. Merril, *Instructional Design*, op. cit., p. 69.

[3] E. Stones, D. Anderson, *Educational Objectives and the Teaching of Educational Psychology*, London, Methuen, 1972.

[4] E. W. Eisner, *Instructional and Expressive Educational Objectives*, in J. Popham, *Instructional Objectives*, op. cit.

de învăţări pe care se presupune că un elev le realizează în şase ani.

R. Tyler este şi el împotriva unei atomizări a obiectivelor şi dă următorul exemplu[5].

Pentru un curs de limbă străină, obiectivul: „A fi în stare să citeşti în limba engleză" este cu siguranţă prea general. Dimpotrivă, consideră Tyler, a preciza numărul de cuvinte dintr-un vocabular etalonat care trebuie învăţate este excesiv.

Tyler consideră că obiectivul nu trebuie să fie formulat decît prin elemente de repertoriu comportamental pe care elevul va fi determinat să le înveţe (exemplu: „A putea citi un ziar londonez"). Profesorul are îndatorirea de a analiza acest obiectiv în scopul de a defini secvenţele de învăţare şi deci strategiile specifice pentru asimilarea vocabularului de bază, a expresiilor idiomatice, a conjugărilor etc.

R. Tyler scrie:

„Obiectivul trebuie să fie enunţat la nivelul de comportament general pe care dorim să şi-l însuşească elevul. Acest nivel este în mare măsură determinat de doi factori. Unul este nivelul impus de viaţa reală (...). (Exemplu: „A citi ziarul şi a cunoaşte modul conjunctiv"). Celălalt este eficienţa probabilă cu care învăţămîntul va face pe elevi să generalizeze învăţarea la nivelul dorit."

De exemplu, elevul din prima clasă a şcolii primare poate generaliza noţiunea de adunare. Prin urmare, nu este necesar să luăm fiecare adunare particulară ca obiectiv. În această perspectivă, obiectivul ar putea fi formulat în modul următor:

1. A înţelege conceptul de adunare.
2. A fi capabil să aduni numere întregi.

Poziţia lui Tyler pare realistă. Nu ne putem împiedica totuşi de a observa că primul cuvînt folosit pentru a defini obiectivul („a înţelege") este tocmai exemplul preferat de autorii care denunţă ambiguitatea intelectualismului.

Credem că idealul ar fi să dispunem de două repertorii de obiective: unul care s-ar situa la nivelul propus de Tyler şi ar facilita cu siguranţă comunicarea, altul care ar lua forma unei bănci de obiective indexate cu grijă. Ele ar fi utilizate în special pentru

[5] În C. Lindvall, *Defining Educational Objectives*, op. cit., p. 77 şi urm.

construirea secvenţelor de recuperare sau de învăţare autodidactă şi pentru controlul achiziţiilor prin evaluare formativă şi sumativă.

Această idee este întîlnită dealtminteri şi la Krathwohl, şi la Tyler.

IV. Concretizarea atrage complexitatea (Ebel)

Obiecţia se leagă de cea precedentă.

Un comportament concret rezultă din mai mulţi factori şi din interacţiunea lor; ponderea acestor factori variază. Prin urmare, cu cît trecem mai mult de la abstract la concret, cu atît ne găsim în faţa unei descrieri mai complicate.

Dimpotrivă, cu cît intrăm mai adînc în sfera abstractului, cu atît avem mai puţină siguranţă că sîntem înţeleşi în acelaşi fel de toţi. Întreaga mişcare contemporană de definire a obiectivelor educaţiei constituie tocmai o reacţie împotriva nebulozităţii, ineficienţei sau inducerii în eroare favorizate de formulările unor idei pe care oricine le poate interpreta cum îi convine.

V. Obiectivele sînt acaparatoare

E. Eisner scrie[6]:

„Dacă un profesor îşi concentrează în primul rînd eforturile asupra realizării obiectivelor clar definite, el nu se va preocupa probabil de celelalte aspecte ale contactului educativ, căci dacă obiectivele clar specificate deschid ferestre, ele construiesc şi ziduri."

Formularea este viguroasă, însă obiecţia pare puţin întemeiată. Ea aminteşte de naivitatea celor ce se tem că învăţămîntul programat ar putea duce la transformarea şcolii într-o boxă de condiţionare în care elevii şi-ar petrece toată ziua feriţi de contacte sociale.

Desigur că trebuie să existe o proporţie justă între învăţarea riguros programată şi activităţile mult mai deschise. Dar care este

---

[6] E. W. Eisner, *Instructional and Expressive Educational Objectives*, în J. Popham, *op. cit.*, p. 98.

această proporţie? Nu se poate da un răspuns în abstract. Avem cel puţin o certitudine: orice atitudine exclusivistă este inacceptabilă; dozajul depinde de situaţia şi de momentul particular.

VI. Nu toate obiectivele pot fi explicitate

Ebel scrie[7]:

„Este limpede că majoritatea activităţilor pedagogice urmăresc un scop; dar aceasta nu înseamnă că toate scopurile pot fi formulate explicit. Nu înseamnă nici că ele pot fi deduse printr-o analiză logică a cîtorva scopuri generale. Fundaţia pe care s-a înălţat structura educaţiei o constituie natura şi nevoile omului şi ale societăţii în care el trăieşte. Nu toate aspectele particulare ale acestei naturi şi ale acestor nevoi pot fi sesizate printr-o definire abstractă a obiectivelor pedagogice sau specificate de către aceste obiective. Atare definiri pot cel mult să lumineze anumite aspecte neglijate eventual în trecut sau devenite importante din cauza unei evoluţii recente."

Pentru a înţelege importanţa acestei obiecţii trebuie, negreşit, să ne referim la epoci în care educaţia nu era instituţionalizată. Fiul care îşi însoţea părintele la vînătoare, la muncile cîmpului sau la o ceremonie tradiţională se iniţia progresiv în aceste activităţi realizînd o serie de achiziţii sociale şi tehnice care depăşesc cu mult totalitatea obiectivelor ce s-ar putea enumera, cel puţin dacă nu ne mulţumim la formulări vagi ca: „Tatăl va iniţia copilul în atribuţiile funcţiilor sale şi îl va socializa".

În acest context, Ebel este îndreptăţit să nu recunoască utilitatea formulării obiectivelor:

— decît atunci cînd vrem să indicăm clar opţiuni posibile între alternative de importanţă egală;

— decît atunci cînd vrem să înlocuim iluziile prin aşteptări realiste;

— decît atunci cînd formulăm priorităţi şi înţelegem totodată că în felul acesta alte obiective vor fi luate în seamă mai puţin sau chiar deloc.

Oricît de artificială ar fi instrucţia şcolară, profesorii determină, fără a fi conştienţi de acest lucru, un număr nedefinit de achiziţii care nu figurează nici în programă, nici în manuale. Cu privire

---

[7] R. Ebel, *Die Beziehung zwischen Tests und pädagogischen Ziele*, op. cit., p. 1033.

la acestea, Bloom vorbeşte de o programă latentă. Se ştie de asemenea că înveţi pe alţii mai mult prin ceea ce reprezintă persoana ta decît prin ceea ce spui.

Acest fenomen fiind cunoscut şi recunoscut, nu se vede totuşi prin ce se opune el operaţionalizării obiectivelor. Idealul pare oricum acela de a fi cît se poate de conştient de achiziţiile pe care le stimulezi şi de a controla aceste achiziţii.

VII. Pericolul mecanizării educaţiei

Skinner[8] afirmă că învăţămîntul optim este cel planificat mai complet şi cu mai multă grijă, luînd măsuri de asigurare împotriva tuturor accidentelor previzibile.

Oare nu riscăm astfel să ajungem la o acţiune mecanizată, lipsită de supleţe şi de spontaneitate?

În cartea sa *Beyond freedom and dignity*[9], Skinner a răspuns el însuşi acestei obiecţii: omul se teme să nu-şi piardă demnitatea sau valoarea dacă actele sale (deci şi învăţarea) sînt explicate raţional. Teoria lui Skinner nu exclude nicidecum supleţea, care constituie chiar un criteriu nobil pentru învăţare. Dar dacă spontaneitatea înseamnă comportament fără cauză, fenomenul ni se pare tot atît de lipsit de sens cum i se părea şi lui Pasteur generaţia spontanee.

În fapt, nu ar fi vorba cu adevărat de mecanizare decît atunci cînd un profesor s-ar hotărî să renunţe la activitatea didactică în favoarea unui curs programat de care nu s-ar îndepărta sub nici un pretext. Sub acest aspect nu este nevoie să punem în cauză definirea operaţională a obiectivelor; există de multă vreme profesori care nu sînt decît prezentatori de manuale şcolare.

P. Jackson distinge deciziile preactive de deciziile interactive[10]. Primele sînt luate înaintea predării, mai ales în ceea ce priveşte obiectivele; ultimele, care implică anumite schimbări de obiective, intervin în cursul predării.

Totuşi, aşa cum remarcă Popham, ar trebui să ne asigurăm că schimbarea introdusă fortuit slujeşte şi ea un obiectiv vrednic de a fi urmărit.

---

[8] B. F. Skinner, *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart, 1969. Lucrarea a apărut şi în ediţie românească: *Revoluţia ştiinţifică a învăţămîntului*, Bucureşti, E.D.P., 1970.

[9] B. F. Skinner, *Par-delà de la liberté et la dignité*, Paris, Laffont, 1972.

[10] P. Jackson, *The Way Teaching Is*, Washington, N.E.A., 1966.

Învăţămîntul riguros planificat a fost acuzat, de asemenea, că este antidemocratic. Se uită în felul acesta că şcoala constrînge întotdeauna. Pare mai democratic să explicitezi ceea ce faci decît să ascunzi justificările...

VIII. Nu se poate evalua totul în mod riguros

Definirea operaţională a obiectivelor include criterii de performanţă care servesc direct evaluarea. Or, se observă că unele acţiuni complexe, ca redactarea, nu se lasă pe de-a întregul circumscrise prin criterii simple şi precise.

Din unele puncte de vedere, faptul este exact şi e necesar să ştim care sînt acele acţiuni. În cazul redactării se pot distinge elemente obiective (corectitudinea limbii, exactitatea ortografiei etc.) şi elemente mai subiective. Partea obiectivă poate fi operaţionalizată (şi chiar, aşa cum o dovedeşte Page, evaluată cu ajutorul ordinatorului).

IX. Unii profesori buni nu-şi definesc operaţional obiectivele

Ebel observă că, pînă în prezent, majoritatea profesorilor nu şi-au definit obiectivele în mod specific, ceea ce nu i-a împiedicat să fie eficienţi şi să aibă succes în faţa elevilor lor. Pericolul este evident: fără să-şi dea seama, profesorii urmăresc în acest caz obiective pe care alţii le-au definit în locul lor.

X. Metoda interesează mai mult decît conţinutul

După Mager, este posibil ca un elev să realizeze toate achiziţiile primind în acelaşi timp o instrucţie de calitate foarte slabă, care ţine direct de dresaj.

În realitate, faptul de a operaţionaliza un obiectiv nu angajează cu nimic metoda ce trebuie aplicată pentru a atinge obiectivul respectiv. Dimpotrivă, oricare ar fi metoda de predare şi de învăţare, este necesar să ştim cît mai precis ce s-a învăţat...

În legătură cu aceasta, Gagné scrie:

„Motivul fundamental, motivul cel mai important al definirii specifice a obiectivelor educației este că această definire face posibilă distincția de bază dintre conținut și metodă."[11]

XI. Construirea unei structuri

Un ansamblu de obiective discontinue nu reprezintă totalitatea achizițiilor într-un domeniu oarecare. Ca și o hartă, definițiile obiectivelor specifice nu pot prezenta decît reperele principale. Lucrul pare de nedezmințit. Individul care a învățat izolat fiecare comportament psihomotor ce intervine în practica tenisului nu este, prin însuși acest fapt, un bun jucător. Dar punerea la punct analitică nu împiedică deloc o practică globală și la început foarte aproximativă a jocului cu mingea. Dimpotrivă, o combinare riguroasă a celor două abordări duce la performanțe din ce în ce mai ieșite din comun. Pentru care motiv lucrurile nu s-ar petrece la fel în acele din domeniile educației care par mai importante pentru un individ dat?

Așa cum amintește M. Eraut, „Bruner consideră că elevul nu poate învăța nimic în afară de ceea ce este legat de un anumit gen de structură cognitivă și că cel mai bun mijloc de a năzui la obiectivele situate la nivelurile 1 și 2 (cunoașterea și comprehensiunea la Bloom) constă în a oferi o structură care tinde și ea spre obiectivele superioare".[12]

Faptul că pe măsură ce coborîm într-o taxonomie ca aceea a lui Bloom întîlnim obiective mai restrînse pare deci un argument puternic în favoarea procedeului propus de Bruner: a porni, poate în condiții cam confuze, de la marile probleme ale evaluării, sintezei și analizei și a preciza încetul cu încetul regulile, conceptele, faptele pe care elevul le poate atunci lega de structura inițială; aceasta va fi dealtfel precizată și ea la rîndul său. Ne găsim astfel în fața unui principiu metodologic al pedagogiei contemporane.

---

[11] R. Gagné, *Psychological Conception of Teaching*, în Journal of Educational Science, p. 151—161. Citat de Stones și Anderson, *op. cit.*, p. 11—12.

[12] M. Eraut, *La formulation des objectifs*, op. cit.

XII. Legătură îndoielnică între scopurile generale și obiectivele operaționale

După ce a incriminat subiectivitatea acțiunii autorilor de teste care, confruntînd o materie de predare cu o taxonomie, formulează probe considerate că ar avea capacitatea de a explora diferitele niveluri cognitive sau afective, J. Bormuth examinează și certitudinea legăturii dintre obiectivele generale și obiectivele operaționale[13].

Importanța problemei și forma incisivă în care ea este pusă de Bormuth îndreptățește un citat amplu:

„Programatorii au văzut această problemă și au încercat s-o rezolve făcînd abstracție de materia de predare pentru a elabora itemurile testului. Ei încep prin a întocmi o listă de obiective, definite ca forme de comportament, pe care programa vrea să le realizeze, iar aceste obiective devin itemuri ale testului. Raționamentul este probabil următorul: întrucît relația dintre obiective și învățămînt este incertă, iar relația dintre materia de predare și probele testelor este și ea incertă, un procent de incertitudine este eliminat dacă facem ca itemurile testelor să derive direct din obiective. Programatorul adaptează apoi predarea în așa fel încît performanța elevului la testare să atingă nivelul maxim.

Însă acest mod de a proceda nu constituie o soluție. Scriven a arătat încă din 1967 sursa uneia din dificultățile majore. *Obiectivele comportamentale, care sînt itemuri ale testului, pot să nu reprezinte pe de-a întregul obiectivele abstracte luate în considerație de autorul programei, căci regulile care ne permit să deducem itemuri de test pornind de la obiective abstracte nu sînt definite de teoria testelor tradiționale mai bine decît regulile care ne permit să deducem itemurile materiei de predare.* De aceea, a începe cu definirea obiectivelor prin forme de comportament înseamnă același lucru cu înlocuirea întrebării: „Sînt oare itemurile în raport logic cu învățămîntul?" printr-o întrebare și mai dificilă: „Sînt oare itemurile în raport logic cu obiectivele abstracte ale învățămîntului?"

Utilizarea obiectivelor comportamentale pune o altă problemă gravă. Scopul evaluării nu este numai acela de a stabili cu strictețe în ce măsură atinge învățămîntul obiectivele fixate de autorul programei. Evaluarea trebuie să indice și conținutul pe care programa îl transmite efectiv. Cum nici o regulă precisă nu permite autorului unei programe să deducă o modalitate de învățămînt care să reprezinte perfect obiectivele abstracte, este posibil ca programa să nu atingă obiectivele fixate și chiar mai mult, ca ea să atingă altele considerate

---

[13] J. Bormuth, *On the Theory of Achievement Test Items*, University of Chicago Press, 1970, p. 18—20 (sublinierea ne aparține).

ca absolut indezirabile. Se cunoaşte cazul unei programe de fizică modernă: performanţele studenţilor care au urmat-o au crescut considerabil, dar numărul studenţilor doritori să studieze fizica a scăzut în aceeaşi proporţie. Întemeind evaluarea numai pe obiective comportamentale, programele adoptă cu necesitate o poziţie care le ascunde efectele involuntare ale învăţămîntului."

Răspunsul la ultima obiecţie, cu totul întemeiată, pare relativ simplu, cel puţin pe plan teoretic: a recurge la obiective operaţionale şi la evaluarea care le însoţeşte nu înseamnă a exclude alte forme de evaluare. Oricum, evaluarea care se practică prin tradiţie este şi mai puţin precisă, şi mai incompletă!

Este oare posibil ,în atare condiţii ,să găsim reguli care să permită a deduce, fără riscul de a greşi, obiective specifice din obiective generale? Nu se vede bine cum am putea ajunge la acest rezultat. Ar putea oare logica să ne ofere soluţia? Nu, exceptînd poate cîteva cazuri foarte limitate. Dacă eliminăm sistematic orice obiectiv specific de care nu sîntem siguri (după ce criterii?) că ar corespunde unui obiectiv general, cîte obiective specifice mai rămîn?

Bormuth ocoleşte dificultatea făcînd să derive obiectivele operaţionale din materia prevăzută în programă, ceea ce permite să se ştie măcar dacă aceasta a fost realizată (negreşit, cu condiţia ca itemurile să fie cu adevărat reprezentative pentru programă). Bormuth lasă în felul acesta pe seama altor persoane răspunderea legăturii dintre scopurile educaţiei şi programă. Dar cum ar putea fi aceste alte persoane sigure de realitatea corespondenţei dintre scopuri şi programă? În cazul acesta problema este pusă oare în alt cadru sau este evitată?

Nu se vede altă soluţie în afară de consensul persoanelor bine documentate şi de evaluarea de lungă durată (cercetări longitudinale) a efectelor educaţiei. Orice alt răspuns, superficial sau mecanic, nu poate stîrni decît îndoieli.

XIII. Nu toate comportamentele pot fi anticipate

În viaţă, un individ trebuie să rezolve probleme, să se adapteze unor situaţii care nu pot fi toate prevăzute.

O programă şcolară ar trebui, în largă măsură, să prevadă experimentarea unui eşantion de situaţii de viaţă cît mai reprezentativ pentru ansamblul acestor situaţii. Transferul, în vederea căruia

elevii vor fi antrenaţi sistematic, va asigura trecerea de la situaţiile întîlnite în trecut la cele noi.

Transferul este o achiziţie ca toate celelalte, care poate fi şi el concretizat în obiective operaţionale. El constituie dealtfel miezul definiţiei educaţiei propuse de Krathwohl:

„A educa înseamnă a schimba comportamentul unui elev în scopul de a-l face pe acesta apt, cînd întîlneşte o situaţie sau o problemă deosebită, să producă un comportament pe care nu l-a produs anterior. Sarcina profesorului este aceea de a-l ajuta pe elev să înveţe comportamente noi sau să le schimbe pe cele vechi şi să stabilească unde şi cînd sînt ele adecvate."

Odată ajuns la nivelul transferului, al rezolvării problemelor, al creativităţii, este posibil ca actul produs de un elev să nu fie deloc cel prevăzut de educator. Merrill propune ca, în cazul comportamentelor complexe, „obiectivul să consiste într-o descriere a condiţiilor în care trebuie să se producă comportamentul, dar să nu specifice actul comportamental particular"[14].

A şti să creezi comportamente noi este tot un obiectiv comportamental...

---

[14] M. D. Merrill, *Instructional Design, op. cit.*, p. 70.

Capitolul 6

CONCLUZII

Ce concluzii principale se pot trage la capătul acestui examen al obiectivelor operaţionale?

1. În general, cercetarea care se preocupă de definirea operaţională a obiectivelor constituie unul din aspectele importante ale imensului efort desfăşurat astăzi în lumea educaţiei pentru a da acestei educaţii mai multă rigoare şi eficienţă.

2. Avîntul tehnologiei educaţiei a favorizat cu deosebire mişcarea privitoare la obiectivele operaţionale.

Cartea lui Mager, apărută în acest context, a fost cu siguranţă utilă pentru popularizarea unei idei-forţă: să refuzăm formulările nebuloase care favorizează vidul pedagogic şi să supunem afirmaţiile la proba comportamentelor observabile şi deci măsurabile. Dar, poate numai pentru uşurinţa expunerii, Mager s-a concentrat asupra definirii obiectivelor cognitive primare. El tinde să ofere astfel o imagine simplistă şi foarte trunchiată a lucrurilor. El omite să se situeze în complexul acţiunii educative, care priveşte copilul în întregime.

3. Printre mulţi alţii, Tyler, Gagné, Eisner şi McClelland au reacţionat, din fericire, şi ne-au ajutat să distingem:

— obiectivele de stăpînire a materiei;
— obiectivele de transfer;
— obiectivele de exprimare.

În felul acesta nu ne mai limităm la domeniul cognitiv inferior şi chiar mai mult, ansamblul procesului educativ îşi găseşte locul cuvenit. Printr-o mişcare continuă de du-te-vino între iniţiere şi iniţiativă, între convergenţă şi divergenţă, *curriculumul* îşi găseşte ritmul, cum spune admirabil Whitehead.

Principiile operaţionalizării şi-ar putea pierde oare forţa într-o arie atît de largă? Nu credem. Fireşte, lucrurile nu mai sînt atît de simple şi îndeosebi problemele evaluării, care în acest context nu au fost din fericire niciodată disociate de acţiune, sînt departe de a fi toate rezolvate.

În ultimele două decenii am asistat la dezvoltarea unei viguroase atitudini critice față de educație și multe aporturi pozitive pe care le-am întîlnit în lucrarea de față reprezintă rodul unui imens efort de cercetare.

4. Evaluarea riguroasă, căreia operaționalizarea îi deschide calea, este și ea un instrument în serviciul umanismului și al democrației.

A informa cu precizie colectivitatea și pe fiecare din membrii săi asupra efectelor reale ale educației constituie un mijloc capital de apărare împotriva manipulării și îndoctrinării.

CONCLUZII GENERALE

1. La început a fost axiologia

Conceptul de obiectiv este esențial pentru acela de educație. Ideea figurează în primul paragraf al introducerii și este imposibil să nu fie întîlnită pe primul plan și în concluzii.

Dar, am văzut aceasta, chiar dacă el se află la baza oricărei decizii educative, obiectivul nu este primul factor determinant. El însuși este rezultatul unei opțiuni și mai fundamentale: valorile individului și ideologia societății.

Cîtă vreme aceste valori nu sînt recunoscute, explicitate, apărate, dar și criticate, ambiguitatea (voluntară sau nu) grevează procesul educativ.

De aici trebuie să plecăm și aici trebuie să revenim întotdeauna.

De aceea, oricare ar fi nivelul la care el lucrează la un moment dat (obiectiv intermediar, obiectiv operațional etc.) educatorul și, cît mai repede posibil, *learner*-ul ar trebui, în orice împrejurare care cere o decizie, să-și pună din nou problema compatibilității și a coerenței cu finalitățile, cu scopurile și valorile care delimitează nivelul respectiv.

Fără această revenire continuă la origini, deschidem calea incoerențelor, a aberațiilor și chiar a infidelităților.

Trebuie să spunem că, în raport cu opțiunile noastre, valorile de bază nu sînt niciodată adoptate decît provizoriu:

„A clarifica scopurile (educației), a ne strădui să le atingem, a evalua progresul realizat, a reexamina scopurile, a le modifica, a le lămuri în lumina experienței și a datelor întrunite constituie o activitate fără sfîrșit. Iar noi sperăm că a îndeplini această activitate este una din modalitățile de a face ca educația actuală să fie mai bună decît acum zece ani."[1]

---

[1] R. Tyler, *Persistent Questions in the Defining of Objectives*, în C. Lindvall, *Defining Educational Objectives*, Pittsburgh, Univ. of Pittsburgh Press, 1964.

2. O dublă verificare a adevărului

Definirea clară a obiectivelor însoţită de angajamentul de a le urmări şi totodată de a controla cît mai obiectiv posibil în ce măsură ele sînt atinse constituie o dublă verificare a adevărului.

În primul rînd, ea permite să se vadă dacă responsabilii educaţiei sau elevii înşişi întreprind efectiv acţiunile corespunzătoare iniţiativelor pentru care afirmă că au optat.

Apoi, dacă o acţiune a fost într-adevăr întreprinsă în sensul admis, operaţionalizarea permite să se determine, în grade variabile, e adevărat, dacă rezultatul aşteptat a fost sau nu obţinut.

Dispunem astfel de un dublu control, foarte îndepărtat de aproximaţiile şi chiar afirmaţiile gratuite folosite atît de frecvent în trecut.

3. Unitate sau incoerenţă?

Referindu-ne constant la ideologia şi la axiologia iniţială şi adoptînd regulile lui Scriven, unitatea teoretică a educaţiei este asigurată.

Rămîne să găsim mijloacele de a realiza această unitate şi în practică. Am văzut că obiectivele se definesc la trei niveluri:

— nivelul cel mai abstract, unde autori ca A. Clausse, J. Goodlad şi mai ales R. Tyler arată filiaţia dintre filozofie, ideologie, psihologie şi starea înaintată a naturii cunoaşterii, pe de o parte, şi finalităţi şi scopuri, pe de altă parte;

— nivelul mai specific, unde comportamentele se repartizează în categorii mari. Aici intervin taxonomiile. Am încercat să le prezentăm pe cele mai importante şi să examinăm calităţile şi lipsurile lor. Nici una nu pare perfectă, dar practic toate aduc explicaţii interesante. În grade diferite, fireşte, ele ne ajută toate să ne clarificăm, să ne orientăm gîndirea;

— nivelul operaţional, în sfîrşit, atinge efectiv specificitatea, fără a se situa în mod necesar la nivel microscopic. Dar oricum, la acest nivel ne găsim pe teren concret. Fie că este vorba de obiective de stăpînire a materiei, de transfer sau de exprimare, aici se cere ca schimbările comportamentale să fie suficient precizate pentru ca noi să putem recunoaşte elevii la care au intervenit aceste schimbări. Totuşi, natura criteriilor şi precizia lor variază după caz.

Această împărţire pe trei niveluri constituie un mijloc de a ne asigura de coerenţa globală a obiectivelor. Oricare ar fi punctul

de plecare al examenului nostru (de la obiectivul operaţional spre vîrf, de la vîrf spre bază sau de la nivelul intermediar spre celelalte două niveluri), este necesar ca unitatea să fie întotdeauna verificată.

4. Informare şi participare

Claritatea introdusă în definirea obiectivelor şi mijloacele de control care însoţesc această definire aduc o dublă garanţie democratică.

În primul rînd se asigură astfel o mai bună informare asupra intenţiilor educative. Toţi cei interesaţi în procesul educativ au dreptul să ştie încotro se îndreaptă acest proces. Nu vedem nici un motiv acceptabil care ar putea justifica secretul în domeniul respectiv. A influenţa pe altul fără ştirea lui constituie o violare a demnităţii umane. Actul este desigur cu atît mai grav cu cît motivele de manipulare contrazic valorile acceptate de *learner* sau pe cele care îl reprezintă, atunci cînd el este prea puţin matur pentru a putea formula o apreciere personală.

Definirea clară a obiectivelor oferă şi un instrument indispensabil participării democratice. În acest context, este dealtfel necesar ca în momentul deciziilor importante definirea obiectivelor să fie însoţită de explicaţii care să justifice alegerea lor.

Cu ocazia anchetei limitate pe care am întreprins-o şi atunci cînd am trecut în revistă studiile lui Raven, am văzut că elevii şi profesorii lucrează uneori în funcţie de priorităţi foarte diferite. Diferenţe pot exista şi în raport cu ceilalţi parteneri: părinţii, inspectorii, administraţia etc.

În special, Popham şi echipa sa au demonstrat că operaţionalizarea creează posibilitatea unor anchete vaste care ne permit să recunoaştem aceste divergenţe şi chiar să evaluăm gravitatea lor. În cazul acesta negocierile ar putea duce la un acord între părţile interesate.

Adoptînd un punct de vedere mai apropiat de învăţămînt, pare evident că profesorii şi elevii vor urmări obiectivele cu mai multă convingere şi înţelegere dacă au participat la alegerea şi la formularea lor[1bis].

[1bis] P. Castelain şi colaboratorii săi (*op. cit.*, p. 88) scriu că în ceea ce priveşte universitatea: „Orice proces de schimbare presupune asocierea strînsă şi profundă a celui care doreşte schimbarea sau a cărui schimbare o dorim (...). Dacă este posibil, noi propunem participarea celor interesaţi la determinarea precisă a scopului pe care îl urmăresc şi la formularea cererii principale pe care o adresează universităţii (...)."

M. Lavallé și colaboratorii săi scriu:

„Propunînd subiectului educației acțiuni de realizat, profesorul îl pune în relație cu mediul său specific. Pentru a ajunge la mediul specific, programele oficiale trebuie să fie programe-cadru și să nu stabilească decît obiective generale. Proiectul educativ se realizează la nivelul clasei și de aceea sarcina ar trebui să fie specificată sub formă de intenții explicite pentru profesor și sub formă de acțiuni pentru elev."[2]

5. Piatră de încercare și nu constrîngere metodologică

Există oare vreo legătură necesară între modul mai mult sau mai puțin general de a formula obiectivele și modalitățile metodologice? Nu credem.

„O instruire preferabilă, scrie Dewey, rezultă din faptul că *learner*-ul descoperă factori ai situației căreia trebuie să i se adapteze și factorii pe care îi poate manipula pentru a atinge scopul urmărit."[3]

Este evident că pe măsură ce scopul pare mai îngust și situația mai puțin complexă, libertatea sau creativitatea *learner*-ului joacă un rol mai neînsemnat. Totuși, opțiunea fundamentală poate rămîne aceeași: sau practici o metodologie a descoperirii, sau îndoctrinezi. Cu toate acestea, se impune ca obiectivul să fie întotdeauna definit.

Poate pentru că ea a fost adesea rezumată la învățămîntul programat — pe care prea mulți educatori l-au izolat de contextul său pedagogic —, tehnologia educației a fost uneori considerată slugă a unei metodologii mutilante din punct de vedere psihologic. Unii au pretins chiar că abordarea prin optica unui sistem este purtătoare de prejudecăți și pentru aceasta ar trebui combătută de apărătorii unei pedagogii funcționale.

Nimic nu este mai fals, căci concepția sistematică nu angajează în nici un fel opțiunile pedagogice: ea propune un model care are în vedere eficiența acțiunii, indiferent de finalități. În afară de aceasta, tehnologia educației permite o adaptare fină la caracteristicile și nevoile fiecărui elev.

---

[2] M. Lavallée, G. Lucas, N. Coisman, *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement*, în G.R.E.C., februarie 1973, p. 10.

[3] Citat de R. W. Tyler, *New Dimensions in Curriculum Development*, în Phi Delta Kappa, septembrie 1966, p. 26.

C. Chadwick[4] pune clar faţă în faţă cele două opţiuni.

Tehnologia educaţiei	*Metoda tradiţională*
1. Pentru a stabili obiectivele unei lecţii destinate unui elev, primele variabile de care se ţine seama sînt competenţele pe care le posedă şi *skills*-urile de învăţare ale acestui elev. Sarcina este deci bazată pe repertoriul de care dispune elevul.	1. În general, obiectivele nu sînt alese în funcţie de repertoriul specific al elevului, ci pe baza unui nivel mediu de cunoştinţe pe care se presupune că îl are o clasă şcolară. De exemplu, se presupune că, în general, toţi elevii din clasa a patra posedă acelaşi repertoriu de bază.
2. Elevii sînt informaţi asupra obiectivelor urmărite şi asupra modului în care se va verifica dacă ele au fost atinse.	2. În general, elevul nu are decît o idee vagă despre comportamentul pe care va trebui să şi-l însuşească şi adesea el nu ştie cum să studieze pentru examen.
3. Adesea, elevii participă la alegerea obiectivelor şi a materialului întrebuinţat; ei au anumite răspunderi în gestiunea clasei.	3. Nu este permisă nici un fel de alegere a obiectivelor şi a materialului; elevii nu participă la conducerea activităţii clasei.
4. Elevii dispun de un material bogat, din care pot alege.	4. Izvoarele de informare sînt adesea limitate la profesor şi la manual; elevul nu-şi poate manifesta preferinţele.
5. În general, învăţămîntul este individualizat, dar se recurge la activitatea pe grupe, cînd ea este importantă pentru anumite obiective.	5. Învăţămîntul este aproape întotdeauna practicat pe grupe: elevii ascultă lecţia profesorului sau răspund la întrebări şi discută.
6. Evaluarea (teste sau alte forme) are ca scop formarea elevului, oferindu-i un *feedback* asupra performanţelor, diagnosticîndu-i capacităţile şi lipsurile, oferind informaţii care permit să se ia decizii asupra orarului de muncă	6. Se pretinde că examenele vor fi utilizate mai ales în vederea diagnosticului, dar ele servesc mai degrabă la stabilirea unei clasificări. Deciziile sînt mai cu seamă de tipul: a reuşit — nu a reuşit.

---

[4] C. Chadwick, *Educational Technology*, în Ed. Technology, mai 1973, p. 88 şi urm.

pe viitor, în vederea ajutorului special ce trebuie acordat pentru a da mai mult conținut situației etc.	
7. Se așteaptă de la aproape toți elevii o performanță superioară.	7. Se așteaptă o distribuție gaussiană* a rezultatelor.
8. Pentru a învăța o materie, timpul variază după elevi; el se poate afla în raport cu coeficientul de inteligență.	8. Timpul este același pentru toți. Adesea este vorba de o „oră" de curs sau de o durată uniformă impusă arbitrar de profesor.
(...)	(...)
11. Rolul profesorului nu este acela de a preda (în sensul prezentării unei materii), ci de a organiza mediul educativ, de a diagnostica, de a coordona utilizarea resurselor disponibile, de a coordona informarea etc.	11. Profesorul se ocupă mai ales de prezentarea materiei, de pregătirea examenelor și de asigurarea nivelului necesar pentru trecerea examenului, de detaliile gestiunii.

O atare perspectivă ne îndepărtează considerabil de simpla juxtapunere a microobiectivelor definite operațional, desigur, dar urmărite în mod mecanic, artificial.

Mișcarea ce se preocupă de definirea riguroasă a obiectivelor și de verificarea obiectivă a realizării lor nu se opune deci pedagogiei funcționale. Ea oferă instrumente precise care permit o mai bună practicare a acesteia.

Într-adevăr, nu este oare de dorit ca în momentul în care își pregătește proiectul, sau este pe punctul de a construi experiența, sau de a începe cercetarea ce trebuie să-l ducă la răspunsul căutat, elevul să fie determinat a preciza scopul urmărit? Poate își va da seama atunci că pentru a ajunge să realizeze proiectul trebuie să fie atinse mai întîi obiective intermediare. Uneori va putea să recurgă la surse de genul băncilor de obiective și de referințe, care îi vor oferi mijloacele să învingă dificultățile, alteori va trebui să-și formuleze obiectivele și să-și caute singur căile care duc spre acestea.

---

* Se referă la „curba erorilor" imaginată de faimosul matematician german *K. Fr. Gauss* (1777—1855), curbă denumită, din cauza formei sale, și „clopotul" lui Gauss. Clopotul lui Gauss reprezintă probabilitatea producerii erorilor incidentale în funcție de mărimea lor algebrică. (Nota trad.).

A ști să-ți precizezi scopurile acțiunii, să verifici eficiența și congruența ei cu o intenție mai generală constituie achiziții de mare valoare educativă.

6. Condiția autoevaluării

Fără îndoială că individualizarea pe care am invocat-o, asumarea sarcinii unui proiect la formularea căruia ai contribuit cît de cît și pe care, oricum, ți l-ai însușit, pune în cauză autoevaluarea.

În viață nu ești veșnic ajutat de o călăuză care te informează asupra validității sau adecvării acțiunii pe care o săvîrșești. *Feedback*-ul se găsește în însăși evoluția situației și în rezultatul obținut. Și fiecare trebuie să tragă din el învățămintele care îl privesc.

Achiziția autoevaluării este deci și ea fundamentală. Numai o definire operațională a obiectivelor o face posibilă, căci fiecare poate constata atunci distanța dintre rezultatul scontat și realitate.

Cu alte cuvinte, trecem de la sistemul evaluării normative la sistemul evaluării formative. Nu din întîmplare, cei mai buni specialiști sînt și experți în materia definirii obiectivelor.

Capacitatea de a se autoevalua se va forma cu atît mai temeinic cu cît elevul găsește în educator nu un judecător amenințător și pedepsitor, ci un coevaluator care, grație experienței sale de adult, dispune de puncte de reper mai sigure; comparînd aceste puncte de reper și interpretarea pe care le-o dă adultul cu punctele de vedere și interpretarea proprie, experiența elevului se îmbogățește. Din arbitrar, raportul educativ devine cooperativ.

7. Creșterea nivelului de aspirație

Ar fi totuși naiv să ne imaginăm că e suficient să introducem mai multă rigoare în procesul educativ pentru ca toți elevii să se entuziasmeze brusc pentru studiile lor.

Datorită mai ales lucrărilor lui McClelland și ale școlii lui, cunoaștem din ce în ce mai bine cîtă deosebire există între indivizii însuflețiți de o puternică nevoie de perfecționare și cei care caută mai mult afilirea — adică protecția grupului și a sentimentului său de prietenie — sau puterea exercitată asupra altuia.

Nu e lipsit de interes să notăm că o definire mai netă a obiectivelor și un efort de gîndire îndreptat asupra lor deschid și calea unui tratament psihologic susceptibil de a sluji educația.

Burris, elev al lui McClelland, a adoptat imaginile Testului tematic de apercepţie pentru a provoca şi a încuraja reacţii cu privire la nevoia de perfecţionare. Elevii trataţi în felul acesta au obţinut rezultate mai bune la învăţătură[5].

McClelland a găsit astfel sursa de inspiraţie pentru metoda pe care o aplică astăzi, mai ales în timpul seminariilor intensive:

1. El suscită o meditaţie şi o discuţie asupra scopurilor urmărite în viaţă, asupra modalităţilor de a le realiza. El determină pe subiect să constate că o dorinţă vie de perfecţionare se dobîndeşte, nu este înnăscută.

2. El studiază cu elevii săi comportamentele indivizilor cu înalt nivel de motivaţie, modul lor de a gîndi, de a acţiona, de a simţi.

3. El îşi încurajează elevii să-şi fixeze scopuri precise şi să încerce a le atinge.

4. El îşi invită elevii să ia notă de progresele făcute în direcţia scopurilor.

5. Fiecare elev se alătură unui grup care urmăreşte un scop similar.

Rezultatele obţinute în aceste prime experienţe descrise de J. Raven[6] sînt încurajatoare.

Într-un prim tip de seminar destinat să sporească randamentul în învăţarea unor discipline şcolare tradiţionale, ca matematica, Raven s-a adresat elevilor între 10 şi 11 ani. El i-a invitat şi pe aceştia să-şi fixeze obiective de performanţă şi să ia notă de progresele realizate în direcţia acestor obiective. Rezultatele şcolare s-au ameliorat net şi s-a observat paralel o modificare a rolului profesorului care, din figură autoritară, a putut deveni un sfătuitor ce ajută pe fiecare să progreseze. Aşa cum remarcă pe bună dreptate Raven:

„Schimbarea prezintă avantajul că profesorii au oferit astfel elevilor lor un model mult mai eficient: existau într-adevăr mult mai numeroase şanse ca atitudinile pe care le sperau să le împărtăşească elevilor să exercite efectiv o influenţă."

Un alt tip de seminar avea ca obiectiv sporirea încrederii în sine şi încurajarea iniţiativei. În acest caz trebuia ca fiecare să precizeze scopurile pe care vrea să le urmărească în viaţă şi deci să se înţeleagă mai bine pe sine. Acest obiectiv a fost înfăptuit

---

[5] Vezi J. Raven, *Concepts to be Used in the Study of Values and Human Resources*, document multiplicat, p. 31.

[6] Ibid., p. 34—35.

prin discuţii cu elevii şi printr-o serie de lucrări scrise pe teme ca: „Ce fel de persoană vreau să devin?" sau „La ce visez în viaţă?". Alte compuneri au fost întocmite „pe un fond care scotea în evidenţă importanţa alcătuirii planurilor de viitor, importanţa prevederii obstacolelor, a fixării unor obiective serioase dar realiste, importanţa faptului de a ţine seama de înaintarea spre obiective etc.". O serie de jocuri educative au fost de asemenea propuse în acelaşi spirit.

Testele administrate înainte şi după seminarii au permis să se constate că elevii au învăţat să se preocupe mai mult de obiectivele propuse, de alegerea obiectivelor compatibile cu posibilităţile lor, de căutarea ajutorului necesar pentru a le atinge, de aprecierea sentimentului de succes.

Credem că astfel de experienţe trebuie întreprinse şi în şcolile noastre. Ele nu pot fi decît folositoare pentru orice elev. Am înceta în felul acesta să aşteptăm pasivi instalarea atitudinilor dorite.

8. În slujba formării profesorilor

Tot ceea ce s-a spus mai înainte are implicaţii directe asupra formării profesorilor.

Aceştia trebuie să participe la stabilirea obiectivelor generale; participarea constituie un aspect esenţial al cogestiunii.

Este de datoria profesorului să aleagă, prin dialog cît mai direct cu elevul, obiectivele specifice care permit dominarea situaţiei momentane, depăşirea ei şi deschiderea unor orizonturi tot mai largi.

Este necesar deci ca profesorii să dispună de un bun antrenament în vederea analizării sarcinilor şi a formulării obiectivelor. Înaintarea de la valorile iniţiale la realitatea şcolară cotidiană ar trebui să constituie linia directoare a oricărei formări. Într-adevăr numai referindu-se în fiecare clipă la acest proces, ştiinţele educaţiei îşi găsesc convergenţa şi justificarea.

Dacă sîntem efectiv convinşi de necesitatea participării elevilor la stabilirea obiectivelor şi la evaluarea progreselor, formarea profesorilor trebuie să fie şi ea realizată prin modalităţi asemănătoare.

Putem spera că acest mod de formare va face aproape imposibilă atitudinea de supunere necondiţionată în faţa unui manual sau a unei dictaturi pedagogice oarecare.

Poate că trebuie să insistăm aici asupra necesităţii, la fel de reală ca în cazul elevilor, de a învăţa să definim obiectivele în comun. Educaţia este o activitate cooperativă.

9. Proiectarea curriculumului

*Last, but not least**, o metodologie riguroasă a definirii obiectivelor deschide căi noi elaborării programelor.

Pornind de la opţiunile fundamentale, programele vor fi cu atît mai eficiente şi mai clare cu cît se exprimă preferenţial prin comportamente de învăţat şi, în mod subsidiar, prin liste de materii.

B. Santini[7] a concentrat în 14 teze partea esenţială a meditaţiilor sale închinate acestui subiect.

1. Pornind de la obiective putem determina conţinutul învăţămîntului, putem spori utilitatea curriculumului şi ajunge la axarea pe *learner*. Formele multiple de definire a obiectivelor trebuie să se completeze una pe alta; vom evita să acordăm preponderenţă absolută unei singure abordări, de exemplu, obiectivelor operaţionale.

2. Proiectarea curriculumului nu poate fi pe de-a întregul planificată ca un proces de producţie; ea cere mai multe cadre de referinţă. Este vorba de un proiect de dezvoltare.

3. Pe cît posibil, poiectarea unui curriculum trebuie să ţină seama de toate grupele de interese.

4. Toate deciziile luate în considerare trebuie să fie specificate deschis.

5. Sursele de informare (persoane, documente scrise) şi exploatarea lor trebuie să fie disponibile în orice moment.

6. Competenţele de decizie trebuie să fie reglementate clar şi distincţia dintre autoritatea instituţională (administrativă) şi autoritatea funcţională (alimentată de capacităţi şi cunoştinţe) trebuie păstrată cît mai intactă.

7. Proiectarea unui curriculum trebuie practicată respectînd cît mai mult metodele de lucru analitice experimentale.

8. Tratarea informaţiei trebuie să fie cît mai fidelă şi mai operativă.

9. Obiectivele instructive trebuie să fie cît mai justificate. Trebuie să se indice clar ce obiective nu se pot justifica.

10. Orice proiectare de curriculum este incompletă dacă valoarea şi obiectivele sale nu sînt estimate.

11. Valoarea culturală a curriculumului trebuie să fie revizuită periodic.

---

* Dicton englez al cărui înţeles s-ar putea traduce în cazul de faţă prin ideea: „ultimul, dar nu şi cel mai puţin important". (Nota trad.).

[7] B. Santini, *Schulplanung Konkret, dargestellt am Beispiel der Weiterbildungsschule Zug*, Freiburg, Forschungszentrum F.A.L. des Pädagogischen Instituts, fără dată, multiplicată.

12. Proiectarea curriculumului este o acțiune de mare amploare.

13. Colaborarea strînsă dintre mai mulți factori, îndeosebi profesori și cercetători, cere un climat deschis și o atitudine cît mai lipsită de prejudecăți; acest fapt cere un permanent schimb de vederi.

14. Proiectarea curriculumului nu se poate efectua fragmentar. Ea impune o planificare integrală.

10. Design pedagogic

Așa cum a fost adoptat în vorbirea curentă, cuvîntul *design* subînțelege voința de a îmbina frumusețea cu rolul funcțional al obiectelor.

Expresia *instructional design* — care va fi tradusă poate odată prin termenul de *design* pedagogic — începe să apară în literatură.

M. D. Merrill[8] definește *design*-ul ca:
„specificare și producere de situații ambientale particulare ce determină *learner*-ul să interacționeze în așa fel încît în comportamentul său să aibă loc schimbările date (. . .). *Instructional design*-ul se distinge de regulile artizanale, adesea predate la cursul de metodologie, prin faptul că metodele acestuia sînt de obicei bazate pe folclor, pe tradiție, pe experiența profesorilor, cîtă vreme modalitățile de a proceda ale *design*-ului sînt bazate pe principii verificate sau verificabile experimental."

Un jargon nou? O modă nouă? Firește. Dar realitatea pe care o ascund pare capitală.

Pe măsură ce educația devine știință, ea întărește mijloacele de acțiune și de control susceptibile de a duce mai sigur la cultura înțeleasă ca o cucerire sistematică, independentă, critică față de orice se dovedește în stare de a face ca omul să devină cu mai mare fermitate om, adică de a înlătura toate alienările și mutilările.

Așa cum omul este un tot, și educația este o acțiune unitară, în caz contrar ea fiind alterată. A recunoaște clar scopurile și obiectivele care duc spre unitate și a verifica în orice clipă dacă nu ne abatem din drum este condiția succesului oricărei inițiative.

---

[8] M. D. Merill, *Instructional design*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1971, p. 3.

A lăsa pe profesori să lupte absolut singuri cu dificultățile, sub cuvînt că le respectăm independența și creativitatea, înseamnă a dovedi lipsă de realism. Pentru noi, *design*-ul constă în:

— a defini obiectivele, la unul sau mai multe niveluri;

— a sugera teme de activitate susceptibile de a provoca învățări în sensul dorit;

— a oferi posibilitatea de alegere a metodelor și mijloacelor;

— a propune instrumente de control al predării și al învățării;

— a determina condițiile prealabile.

Ajungem astfel la schemele unor unități de curriculum pe care profesorii le pot combina după situația pedagogică particulară în care se găsesc sau pe care elevii le pot alege singuri pentru a executa în întregime sau în parte un „contract" de învățare la care au subscris.

În cîteva cuvinte, iar aceasta va fi ultima noastră concluzie, rigoarea crescîndă introdusă în practica educativă, tehnologia, *design*-ul nu vor fi sterilizante decît pentru pedagogii care sînt de pe acum sterili; celorlalți, ele le vor oferi, dimpotrivă, mijloace de adaptare subtilă, de individualizare mai sigură, posibilități mai funcționale de cucerire a mediului și a propriului eu.

RECOMANDĂRI

Într-o lume în perpetuă schimbare, obiectivele educaţiei se modifică şi ele permanent. Or, chiar dacă aceasta nu ar avea nici o importanţă, eforturile în vederea pregătirii unităţilor de curriculum despre care am vorbit sînt imense.

Numai o organizare riguroasă şi o coordonare a eforturilor ne permit să înaintăm eficient. Faptul justifică următoarele recomandări.

1. Obiectivele şi tot ceea ce se leagă de ele sînt de pe acum examinate printr-un efort de gîndire intensă la toate nivelurile sistemului nostru educativ.

2. Pentru a veni în sprijinul acestei acţiuni, ar trebui să se elaboreze în primul rînd cadre de referinţă de către o serie de comisii care să concentreze toată gama de specialişti necesari pentru a reprezenta diversele sectoare (filozofia, politica, sociologia, psihologia, disciplinele de predare) din care trebuie să ia naştere scopurile sau obiectivele generale.

3. Alte comisii ar avea apoi sarcina de a preciza recomandările făcute la nivelul precedent şi de a le pune, la nevoie, în cauză.

4. Rezultatele acestor lucrări vor fi adunate, coordonate, discutate din nou de alte grupuri, după care vor fi înregistrate şi puse la îndemîna tuturor.

Toate aceste organe vor fi iniţiate sistematic în metodologia definirii obiectivelor, pentru a asigura o comunicare şi o coordonare cît mai uşoară.

Cu deosebire, fiecare fişă privitoare la un obiectiv va trebui să menţioneze motivele care determină urmărirea lui şi, dacă este posibil, dovezile care îi confirmă importanţa. Sursele vor trebui să fie şi ele indicate.

Vor trebui, de asemenea, să fie prevăzute criteriile şi mijloacele de evaluare.

5. Vor trebui să fie create centre specializate și bănci de obiective, care vor îndeplini rolul de *clearing house**. Modalitățile de funcționare ale unei asemenea bănci sînt descrise în anexă.

6. Orice curs, orice manual școlar va trebui să precizeze principalele obiective urmărite și să propună cîteva exemple de operaționalizare susceptibile de a fi imitate de cei care le folosesc.

7. Achizițiile elevilor angajați în situații de învățare ale căror obiective se cer a fi definite explicit vor trebui să fie supuse unor cercetări sistematice.

8. Cercetări sistematice vor trebui să examineze și efectele exercitate asupra comportamentelor profesorilor care predau în funcție de obiectivele comportamentale.

9. Cînd băncile de obiective vor începe să funcționeze bine, iar mișcarea va pătrunde adînc în practica școlară, va fi momentul de a crea unități de elaborare a programelor școlare (sau de proiectare a curriculumului), de care duce atîta lipsă Belgia.

---

* Cliringul este un sistem de plată, folosit mai ales în comerțul exterior, care operează prin compensarea reciprocă a debitelor sau creanțelor. *Clearing house* este denumirea engleză a instituției în care se operează compensările menționate și care în limba română s-ar putea intitula „oficiu de clearing". (Nota trad.).

ANEXE

1. De la analiza sarcinilor (task analysis) la definirea obiectivelor

FORMAREA INGINERILOR

Inspirîndu-se direct din lucrările Școlii de ingineri industriali a Universității tehnologice din Eindhoven, un grup de cercetare al Universității din Lancaster a întocmit o listă de obiective generale ale formării inginerilor pornind de la o *analiză a sarcinilor*[1].

Acțiunea este interesantă în sensul că, situîndu-se într-o perspectivă pur tehnologică, cercetătorii inversează procedeul clasic mergînd de la obiectivele generale la obiectivele speciale. În cazul de față s-a ajuns la circumscrierea obiectivelor generale prin regruparea progresivă a unor obiective comportamentale precise.

Etapele unei asemenea acțiuni au fost următoarele:

a) Un eșantion de 39 ingineri angajați la o uzină producătoare de sisteme electromecanice au fost invitați să descrie ce fac efectiv în meseria lor;

b) această anchetă a depistat 600 de itemuri; numărul a fost redus la 434 după un prim examen care a permis să se identifice repetările inutile și comportamentale absolut incidentale;

c) apoi, 200 de ingineri au indicat, în lista celor 434 de operații, pe cele considerate ca făcînd parte în mod normal din profesiunea lor.

O primă examinare a răspunsurilor a permis o serie de eliminări (operații unanim respinse, operații ambigue); în cele din urmă au fost reținute 221 de operații.

Pentru a descoperi cum s-ar putea regrupa aceste operații, au fost comparate mai întîi răspunsurile date în legătură cu toate perechile de operații posibile (ordinatorul a făcut din fericire cele $\frac{221 \times 220}{2} = 24\,310$ comparații necesare).

În fapt, comparația constă în consultarea, pentru fiecare pereche, a listelor de ingineri care au reținut sau au respins fiecare din cele două operații, considerate. Dacă aceeași persoană reține sau respinge cele două operații, înseamnă că ele sînt corelate. Procentul de subiecți care reacționează astfel oferă un reper de similitudine.

---

[1] M. Youngman, *A First Classification of Engineering Abilities*, University of Lancaster, Department of Educational Research, 1971.

Cunoscînd gradul de similitudine, operaţiile care prezentau cele mai multe asemănări au fost concentrate progresiv în grupe.

Numărul iniţial al grupelor este egal cu numărul total al operaţiilor, adică 221. Numărul grupelor se reduce cu o unitate la fiecare contopire a grupelor. Pentru a determina cea mai bine realizată contopire, similitudinea dintre două grupe considerate a fost evaluată prin metoda lui Ward, care prevede o variaţie minimă a răspunsurilor în interiorul fiecărei grupe.

Grupele obţinute în cele din urmă au fost numite *capacităţi (abilities)*. Acestea sînt simple denumiri atribuite grupelor. În cazul de faţă s-au obţinut 15 grupe[2]:

Capacitatea 1: Planificarea pe termene lungi.

Capacitatea 2: Calcularea preţului de cost al unei munci în curs de desfăşurare şi organizarea acestei munci.

Capacitatea 13: Crearea şi întreţinerea contactelor dintre clienţi şi întreprindere.

Capacitatea 12: Întocmirea planului şi a programului de lucru pe baza cererii clienţilor şi a altor informaţii.

Capacitatea 5*: Clasificarea şi utilizarea documentaţiei privitoare la planuri şi probleme.

Capacitatea 4: Emiterea recomandărilor privitoare la utilizarea materialului, metodelor şi standardelor.

Capacitatea 3: Înţelegerea implicaţiilor fabricaţiei şi organizarea muncii în consecinţă.

Capacitatea 14: Organizarea şi supravegherea cursului fabricării fiecărei piese.

Capacitatea 15: Evaluarea şi extinderea pieţii pentru un produs nou.

Capacitatea 7: Organizarea producţiei şi distribuirii desenelor şi informaţiilor privitoare la desene.

Capacitatea 8: Producerea, modificarea şi controlul desenelor.

Capacitatea 9: Organizarea sistemului de control *(testing)*.

Capacitatea 10: Conceperea şi definirea specificaţiilor de control.

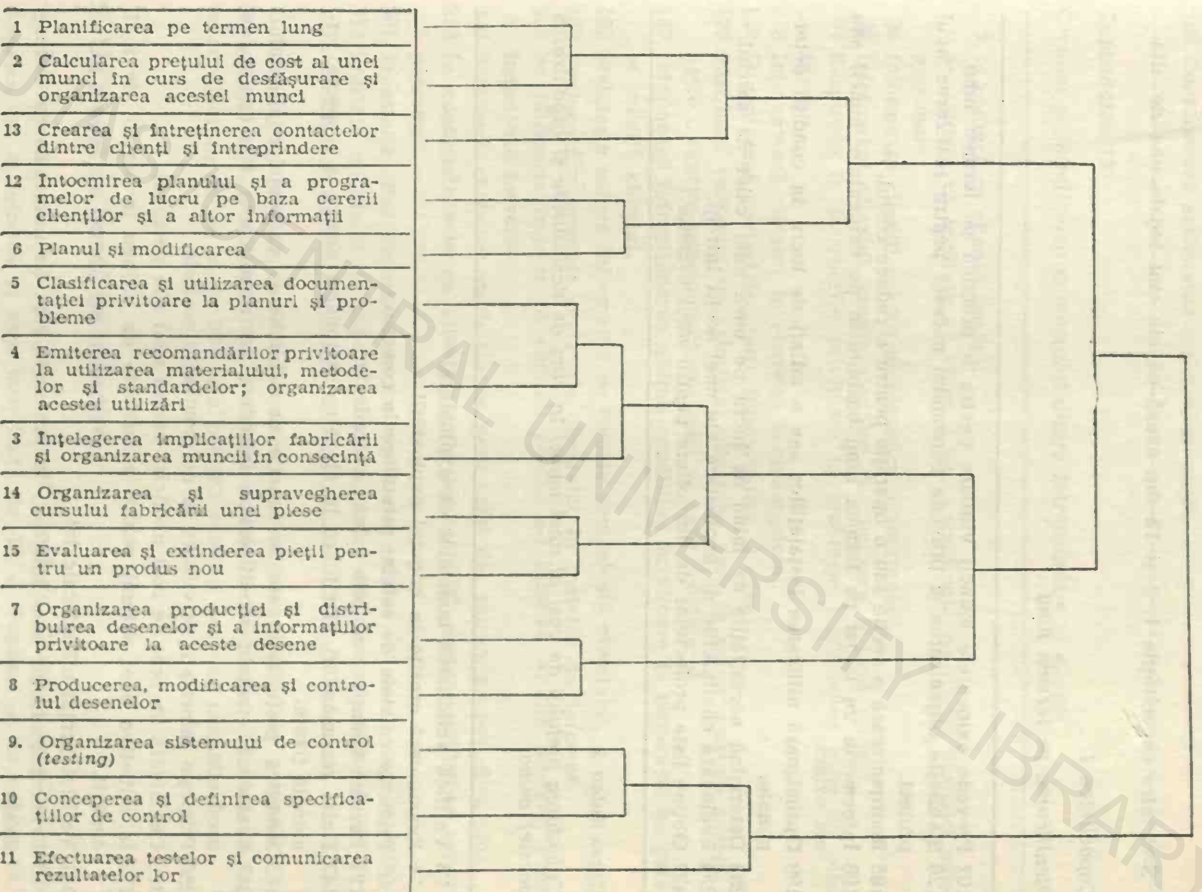
Capacitatea 11: Efectuarea testelor şi comunicarea rezultatelor lor.

Se înţelege de la sine că aceste capacităţi şi aceste operaţii care duc la capacităţi nu au valoarea generală indicată pentru formarea inginerilor; ele depind de eşantionul interogat şi de orientarea sa specială (electromecanică, orientată mai ales spre aviaţie). În cazul de faţă ne-a interesat mai mult procedeul decît conţinutul.

---

[2] Prezentăm grupele în ordinea interrelaţiilor care apar în diagrama din pagina 271.

* Grupa 6, care în diagramă este situată înaintea grupei 5, este omisă în enumerarea din original. (Nota trad.)



1 Planificarea pe termen lung
2 Calcularea prețului de cost al unei munci în curs de desfășurare și organizarea acestei munci
13 Crearea și întreținerea contactelor dintre clienți și întreprindere
12 Întocmirea planului și a programelor de lucru pe baza cererii clienților și a altor informații
6 Planul și modificarea
5 Clasificarea și utilizarea documentației privitoare la planuri și probleme
4 Emiterea recomandărilor privitoare la utilizarea materialului, metodelor și standardelor; organizarea acestei utilizări
3 Înțelegerea implicațiilor fabricării și organizarea muncii în consecință
14 Organizarea și supravegherea cursului fabricării unei piese
15 Evaluarea și extinderea pieții pentru un produs nou
7 Organizarea producției și distribuirea desenelor și a informațiilor privitoare la aceste desene
8 Producerea, modificarea și controlul desenelor
9. Organizarea sistemului de control (testing)
10 Conceperea și definirea specificațiilor de control
11 Efectuarea testelor și comunicarea rezultatelor lor

EXEMPLE DE OPERAŢII CONSTITUIND TREI „CAPACITĂŢI"

S-au ales capacităţile 1, 2 şi 13 din cauză că ele sînt legate una de alta

Capacitatea 1

Planificarea pe termen lung

---

107 Prevede exigenţele muncii viitoare pentru o practică pe termen lung.
126 Stabileşte organizarea şi prevede personalul necesar pentru realizarea unui proiect.
195 Reorganizează o secţie sau o operaţie pentru a reduce costul.
198 Întocmeşte un buget pe termen lung bazîndu-se pe exigenţele muncii sau ale uzinei.
199 Optimizează utilizarea instalaţiilor sau a mîinii de lucru în condiţii determinate.
283 Determină necesităţile de mînă de lucru pe baza unui caiet de sarcini.
294 Evaluează cheltuielile de exploatare ale unei secţii întregi.
427 Obţine lista proiectelor de dezvoltare pentru anul următor.

Capacitatea 2

Calcularea preţului de cost al unei munci în curs de desfăşurare şi organizarea acestei munci

---

23 Verifică validitatea bugetelor de exploatare.
71 Examinează erorile în bugetul exploatării.
95 Primeşte caietele de sarcini privitoare la comenzi.
123 Rezumă situaţia contabilă a lunii precedente.
147 Emite recomandări privitoare la alegerea metodelor pentru a respecta termenele fixate.
155 Modifică preţurile fixate în funcţie de schimbarea exigenţelor clientului.
247 Evaluează efectele modificărilor introduse în planificarea termenelor de producţie.
256 Primeşte informaţii privitoare la noi contracte posibile.
309 Calculează un preţ de cost neoficial pentru uzul său personal.
325 Ia iniţiativa unei acţiuni pentru a respecta un termen în pericol de a fi depăşit.
351 Verifică preţul oficial calculat.
363 Evaluează efectul unei întîrzieri în producţie faţă cu termenele de livrare fixate.

364 Evaluează prețul de cost total pe baza caietelor de sarcini.
386 Coordonează activitatea mai multor secții.

Capacitatea 13

Crearea și întreținerea contactului dintre întreprindere și clienți

---

7 Ia contact cu clienții posibili.
9 Se asigură că legătura cu clientul va fi menținută pe timpul absenței sale personale.
36 Informează clienții asupra problemelor întreprinderii.
96 Informează clientul asupra stadiilor de realizare a unui proiect.
94 Răspunde la întrebările privitoare la probleme tehnologice puse de alte firme.
118 Influențează clientul în alegerea echipamentului.
119 Organizează contactele dintre întreprindere și client.
129 Păstrează contactul cu salariatul clientului care în uzina acestuia îndeplinește o funcție corespunzătoare celei pe care o deține el.
137 Informează întreprinderea asupra condițiilor privitoare la termenele pe care le solicită clientul.
162 Stabilește natura informației ce trebuie comunicată clientului.
182 Evaluează exigențele reale ale clientului în materie de termene.
206 Se întîlnește regulat cu clientul pentru a-l informa asupra modului cum înaintează lucrările.
226 Păstrează contacte neoficiale cu personalul din întreprinderea clientului.
268 În contactele sale cu clientul emite recomandări asupra obligațiilor altor persoane.
301 Transmite altor persoane, pentru verificare, caietul de sarcini al clientului.
315 Prezintă clientului un raport asupra modului cum înaintează lucrările.

Semnalăm, în sfîrșit, că în această cercetare o „aptitudine generală" a inginerului a fost definită fără a interveni asupra itemurilor din listă luate în considerare de cel puțin 60% din cei 183 subiecți care au răspuns.

2. Un model de bancă de obiective

În momentul de față, cea mai evoluată bancă de obiective se află la Los Angeles, iar activitatea ei este întreținută de W. J. Popham și de echipa sa.

Cu speranța de a încuraja alte realizări asemănătoare, extragem dintr-o prezentare a lui Popham elementele care ni se par mai utile[3].

La sfîrșitul anului 1969 a fost creat, pe lîngă Universitatea California, din Los Angeles, un centru destinat să adune, pentru întregul stat, colecții de obiective și de instrumente care să permită a determina în ce măsură au fost atinse obiectivele.

Pentru a se păstra aproape de preocupările profesorilor, responsabilii băncii au organizat mai întîi obiectivele pe materii și pe niveluri pedagogice. Mai tîrziu, ei au căutat totuși să regrupeze obiectivele în mod mai funcțional.

Activitatea unui centru de acest fel se desfășoară pe două planuri: Pe de o parte, obiectivele și testele corespunzătoare privitoare la cunoștințe sînt adunate cu ușurință și apoi difuzate. Pe de altă parte, centrul se străduiește să adune informații similare și chiar să stimuleze cercetări privitoare la obiective mult mai greu de evaluat, ca atitudinile; în cazul proceselor intelectuale superioare s-au cercetat analiza și sinteza; în cazul comportamentelor psihomotorii complexe au fost studiate exercițiile de gimnastică și altele.

Așa cum a arătat clar Popham, banca participă la rezolvarea a trei probleme:

— Cum să recunoaștem ce așteaptă indivizii de la educație (preferințe educative)?

— Cum știm în ce stadiu se află elevul?

— Cum să știm ce îi lipsește încă elevului pentru a atinge obiectivul dorit (necesitate educativă)?

Pentru a determina obiectivele potențiale, am văzut că trebuie să stabilim un echilibru subtil între trebuințele *learner*-ului, cerințele societății și logica internă a materiilor de predare. Or, acest echilibru este sau presupus ca stabilit de o autoritate oarecare, sau născut dintr-o consultare democratică ce ajunge dealtfel aproape imediat la pluralismul educativ. Cum ne-am imagina altminteri că toți indivizii emit aceleași judecăți de valoare și urmăresc deci aceleași obiective?

Totuși, admițînd ipoteza că ne hotărîm să recurgem la o consultare, dificultățile practice sînt enorme. Să ne închipuim că interogăm eșantioane reprezentative de părinți, de factori politici și sociali și de profesori. Faptul este imaginabil și realizabil. Dar cum să tragem folos de pe urma răspunsurilor obținute? Ele ar fi prezentate sub o atare diversitate de forme și de niveluri de generalitate, încît utilizarea lor ar deveni aproape imposibilă sau, în orice caz, regrupările și restructurările întreprinse ar risca să fie profund denaturante; în felul acesta ne-am abate de la obiectivul democratic urmărit.

Dispunînd de o bancă de obiective (eventual formulate la diferite niveluri de limbaj) însoțite de exemple precise, rezolvăm în bună măsură problema.

---

[3] W. J. Popham, *Educational Needs Assessment*, în Curriculum Theory Network, 8—9, 1971—1972, p. 22—32.

Intr-adevăr, grație unor dispozitive experimentale astăzi ajunse clasice (planuri de eșantionare și scheme experimentale), devine posibil să cerem avizul celor interesați (părinți, elevi, profesori) pornind de la o bază comună. Acest aviz poate fi reprezentat printr-o scară de evaluare cu cinci trepte. Popham semnalează o anchetă de acest gen întreprinsă în 1971, în California de sud, pentru predarea istoriei naționale[4].

El conchide:

„Cînd observăm un dezacord important între grupuri, este necesar să aprofundăm ancheta pentru a descoperi motivele acestui dezacord și a găsi pe cît posibil mijlocul de a concilia avizele. Putem astfel decide să acordăm mai multă importanță avizului unui grup decît avizului altui grup. Este o decizie filozofică pe care cei răspunzători trebuie s-o ia în deplină cunoștință de cauză."

Și tocmai acest lucru ne interesează: într-un atare context, pozițiile sînt cel puțin explicite. Minoritatea știe la ce să se aștepte și în ce direcție trebuie eventual să lupte.

Cea de a doua problemă este mai clasică, deși soluția a apărut recent. Ce stadiu de progres a atins la elev o anumită învățare?

Cînd s-a pus efectiv această întrebare, s-a constatat cît sînt de inadecvate testele standardizate clasice, în care norma este constituită de performanțele unui grup de referință și nu de înseși componentele învățării ce trebuie realizate.

Se știe că testele axate pe obiective *(criterion referenced tests)* se substituie sub această perspectivă testelor normative[5].

Cum, iar aceasta este cea de a treia problemă, să evaluăm, în sfîrșit, importanța nevoii de educație?

Așa cum arată Popham, faptul de a cunoaște, pe de o parte, ce obiective sînt recunoscute ca recomandabile, iar, pe de altă parte, ce stadiu a atins învățarea în domeniul acestor obiective, permite să întocmim bilanțuri și să orientăm acțiunea pedagogică.

Popham citează următorul exemplu[6]. Locuitorii unei comune, elevii și profesorii lor au fost chestionați asupra importanței pe care o acordă anumitor obiective.

Răspunsul a fost eșalonat după o scară cu cinci trepte, în care treapta a cincea corespundea importanței maxime. În felul acesta coeficienții de importanță medie pot fi calculați și comparați cu procentul de elevi care au atins stadii superioare de învățare în cazul fiecărui obiectiv.

---

[4] W. J. Popham, *Educational Needs Assessment*, op. cit., p. 28.

[5] Vezi în legătură cu această problemă G. De Landsheere, *Evaluation continue et examens, Evaluarea continuă și examenele* (trad.), București, E.D.P., 1975.

[6] Ibid., p. 30.

Obiective	Evaluarea importanței medii (maximum 5) Părinți	Elevi	Profesori	Numărul elevilor care au atins stadii superioare de învățare în cazul obiectivelor corespunzătoare
1	4,3	1,4	4.4	14
2	2,1	4,6	3,1	68
3	1,2	2,5	1,5	20
4	4,7	2,1	4	31
5	3,1	4,6	2	84

Este evident că un astfel de tabel nu oferă toate răspunsurile. Dar el trezește totuși reflecții utile și întrebări, care, în mod normal, ar trebui să se traducă prin decizii.

Dacă toți partenerii consideră că obiectivul este foarte important, dar tocmai în domeniul respectiv elevii realizează progrese mai mici, nu este vorba neapărat de o carență. Poate avem de-a face cu un obiectiv complex sau foarte tehnic, accesibil doar la un nivel de dezvoltare pe care majoritatea elevilor nu l-au atins încă.

În cazul obiectivului 4, elevii nu sînt de acord cu părinții și cu profesorii; în cazul obiectivului 5, profesorii se găsesc, la rîndul lor, în opoziție. Cine are dreptate? Ce e de făcut?

Vedem deci că problemele sînt departe de a putea fi rezolvate ca prin farmec. Foarte probabil chiar că ele vor fi pe viitor mai numeroase ca în trecut. Este oare cazul să amintim că lipsa conflictelor, a divergențelor de valori și de opinii coincide cu dictatura cea mai absolută?

Bibliografie

Actes du Colloque d'Amiens, Paris, Dunod, 1972.

Ammons, M. *An Empirical Study of Process and Product in Curriculum Development*, în Journal of Educational Research, 57, 1964.

Ammons, M., *Objectives and Outcomes*, în *Encyclopedia of Educational Research*, New York, McMillan, 1969.

Ausubel, D., *Crucial Psychological Issues in the Objectives, Organization and Evaluation of Curriculum Reform Movements*, în Psychology in the Schools, 4, 1967.

Ayers, J., *Justification of Bloom's Taxonomy by Factor Analysis*, Comunicare la congresul anual al A.E.R.A., Chicago, februarie 1966.

Bacher, F., *La docimologie*, în M. Reuchlin, *Traité de psychologie appliquée*, VI, Paris, P.U.F., 1973.

Baker-Lunn, J., *Appendix to the Plowden Report*, London, H.M.S.O., 1966.

Bloom, B. S., și colab., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, I, *Domaine cognitif*, trad. M. Lavallée, Montréal, Education nouvelle, 1969.

Bloom, B. S., *L'innocence en pédagogie*, în Education, 135, 14, 1972.

Bobbitt, F., *The Curriculum*, New York, Houghton, 1918.

Bormuth, J. R., *On the Theory of Achievement Test Items*, Chicago, University of Chicago Press, 1970.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., *La reproduction*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.

Bruner, J. S., *Toward a Theory of Instruction*, New York. 1968.

Campos, B., *Taxonomie des objectifs*, în A. Bonboir și colab., *Une pédagogie pour demain*, Paris, P.U.F., 1974.

Cardinet, J., Basset, G., Zwahlen, A., *Les objectifs pédagogiques de la lecture*, Institut romand de Recherche et de Documentation pédagogique, 1973.

Castelain, P., Delhez, R., Jadot, J., Lenoble M., Vaes, J. F., Van Den Hove, D., *L'éluctable métamorphose. Essai sur la démarche pédagogique*, Bruxelles, Vander, 1971.

Clark, D. C., *Using Instructional Objectives in Teaching*, Glenview, III, Scott & Foresman, 1972.

Clausse, A., *Introduction à l'histoire de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1951.

Clausse, A., *Pédagogie rationaliste*, Paris, P.U.F., 1968.

Cox, R. şi Graham, G., *The Development of a Sequentially Scaled Achievement Test*, Congresul anual al A.E.R.A., Chicago, 1966.

Dave, R., *Eine Taxonomie pädagogischer Ziele*, în K. Ingenkamp şi T. Marsolek, *Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule*, Weinheim, Beltz, 1972.

De Block, A. şi colab., *La taxonomie des objectifs pour la discipline du latin*, în Didactica Classica Gandensia, 12—13, 1972—1973, p. 119—131.

De Block, A., *Voorstel van taxonomie*, în Onderwijs en Media, 2de jaargang, nr. 1.

De Block, A., *Taxonomie van leerdoelen*, Anvers, Amsterdam, Standaard Uitgevrij, 1975.

De Corte, E., *Onderwijsdoelstellingen*, Louvain, Universitaire Prés, 1973.

De Landsheere, G., *Education comparée et dynamique culturelle*, în Repères, 3, 1964.

De Landsheere, G., *Introduction à la recherche en éducation*, Liège, G. Thone, 1970.

De Landsheere, G., *Formes nouvelles de l'évaluation*, în Le français dans le monde, octombrie—noiembrie 1973.

De Landsheere, G., *Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, deuxième licence en Sciences de l'éducation, 1973, note de curs.

De Landsheere, G., *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Bruxelles—Paris, Labor-Nathan, ed. a 3-a, 1974.

Delhez, R., *Nouvelle pédagogie des enseignements supérieurs*, în Les Cahiers de l'A.U.P.E.L.F., 5, 1973.

Deliège, D., *La société postindustrielle frappe à nos portes et la médecine où va-t-elle?*, în Toison d'or, 16—17, 1973.

D'Hainaut, L., *Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif*, în *Enseignement programmé*, 1970.

Dressel, P., şi Mayhew, L., *General Education*, Washington, American Council on Education, 1954.

Ebel, R., *The Relation of Testing Programs to Educational Goals*, în W. Findley, Ed., *The Impact of School Testing Programs*, Chicago, 1963, nr. 32.

Ebel, R., Die *Beziehung zwischen Tests und Pädagogischen Ziele*, în K. Ingenkamp, *Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule*, Weinheim, Beltz, 1968.

Ebel, R., *Evaluation and Educational Objectives*, în Journal of Educational Measurement, 10, 1973, 4.

Edwards, R., *Guilford's Structure of Intellect Model: its Relevance for the Teacher Preparation Curriculum*, în Curriculum Theory Network, 3, 1969.
Eisner, E. W., *Instructional and Expressive Educational Objectives*, în J. Popham, *Instructional Objectives*, Chicago, A.E.R.A., 1969.
Eisner, E. W., *The Mitology of Art Education*, în Curriculum Theory Network, vol. 4, nr. 2—3, 1974.
Eraut, M., *La formulation des objectifs*, Paris, O.F.R.A.T.E.M.E., 1971, multiplicată.
Erikson, E., *Childhood and Society*, New York, Norton, 1950.
Falize, J., *Kinanthropologie*, Université de Liège, 1974.
French, W., și colab., *Behavioral Goals of General Education in High School*, New York, Russell Sage Foundation, 1957.
Gage, N., Ed., *Mandated Evaluation of Educators*, Stanford, Center for Research and Development Teaching, 1973.
Gagné, R., *The Implications of Instructional Objectives for Learning*, în C. Lindvall, Ed., *Defining Educational Objectives*, University of Pittsburg Press, 1964.
Gagné, R., *The Reasons of Specifying Objectives*, în R. Glaser, Ed., *Teaching Machines*, II, Washington, N.E.A., 1965.
Gagné, R., *The Conditions of Learning*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.
Gagné, R., *The Analysis of Instructional Objectives for the Design of Instruction*, în R. Glaser, *Teaching Machines and Programmed Learning*, II, Washington, N.E.A., 1965.
Gagné, R., *Psychological Conception of Teaching* în Journal of Educational Science, I, 1967.
Gagné, R., *Learning Hierarchies*, în Educational Psychologist, 6, 1968.
Gagné, R., *Identifying Objectives*, în M. D. Merrill, *Instructional Design*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1971.
Gerlach, V., Sullivan, A., *Constructing Statements of Outcomes*, Inglewood, California, Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development, 1967.
Goodlad, J., *The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction*, Los Angeles, Institute for Development of Educational Activities, University of California, 1966.
G.R.E.C., *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement*, Montréal, 1973.
Grieder, G., *Is it Possible to Word Educational Goals?*, în Nation's Schools, octombrie 1961.
Guilford, J. P., *A System of Psychomotor Abilities*, în American Journal of Psychology, 71, 1958.
Guilford, J. P., *The Nature of Human Intelligence*, New York, McGraw-Hill, 1967.

Harrow, A. J., *A Taxonomy of the Psychomotor Domain*, New York, D. McKay, 1972.

Hawkes, H., Lindquist, E., Mann, C., *The Construction and Use of Achievement Examination*, Boston, Houghton Mifflin, 1936.

Hively, W. şi colab., *A „Universe Defined" System of Arithmetic Achievement Tests*, în Journal of Educational Measurement, 5, nr. 4, 1968.

Horn, R., *Lernziele und Schulleistung*, Weinheim, Beltz, 1972.

Ingenkamp, K., Marsolek, T., *Möglichkeiten un Grenzen der Testanwendung in der Schule*, Weinheim, Beltz, 1968.

International Curriculum Organization, Paris, I.I.P.E., 1972.

Isambert-Jamati, V., *Crises de la société — Crises de l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1970.

Jackson, P., *The Way Teaching Is*, Washington, N.E.A., 1966.

Jacob, P. E., *Changing Values in College*, New York, Harper, 1957.

Kearney, N. C., *Elementary School Objectives*, New York, Russel Sage Foundation, 1953.

Kibler, R., Barker, L., Miles, D., *Behavioral Objectives and Instruction*, Boston, Allyn and Bacon, 1970.

King, R., *Grammar Schools Values*, în New Society, iulie 1968.

Klinckmann, E., *The B.S.C.S. Grid for Test Analysis*, în Biological Sciences Curriculum Study Newsletter, 19, 1963.

Krathwohl, D. R., *Stating Objectives Appropriately for Program, for Curriculum and for Instructional Material Development*, în Journal of Teacher Education, 16, 1965.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B., *Taxonomie des objectifs pédagogiques, II, Domaine affectif*, trad. M. Lavallée, Montréal, Education nouvelle, 1970.

Leclercq, D., *Les grands types d'apprentissage selon R. M. Gagné*, în Education, 137, 1972.

Lewis, D. G., *Objectives of the Teaching in Science*, în Educational Research, 1965.

Ligue de l'Enseignement, *Charte de l'école pluraliste*, Bruxelles, 1973.

Lindvall, C., *Defining Educational Objectives*, Pittsburgh University of Pittsburgh Press, 1969.

Lobrot, M., *La pédagogie institutionelle*, Paris, Gauthier-Villars, 1972.

Lourau, R., *L'analyse institutionelle*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.

Madaus, G. F., Woods, E. M., Nuttall, R. L., *Un modèle d'analyse causale de la taxonomie de Bloom*, în American Educational Research Journal, 10, 1973.

Mager, R. F., *Preparing Instructional Objectives*, Palo Alto, Fearon, 1962.

Mager, R. F., *Comment définir les objectifs pédagogiques?*, Paris, Gauthier-Villars, 1972.

Marchandisse, G., *Objectifs pédagogiques et taxonomies*, în Education, 141, 1973.

McClelland, D. C. şi colab., *The classic personal style*, în Journal Abn. Soc. Psychol., 67, 1963.

McClelland, D. C., *Measuring Behavioral Objectives in the 1970's*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University, 1968, multiplicată.

McGuire, C., *Research in the Process approach to the Construction and Analysis of Medical Examinations*, în M. Katz, *The Twentieh Yearbook*, N.C.M.E., East-Lansing, Michigan, 1963.

Mackinnon, D., *The Highly Effective Individual*, în Mooney and Razik, Ed., *Exploration in Creativity*, New York, Harper, 1967.

Merrill, M. D., *Instructional Design*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1971.

Merrill, M. D., *Necessary Psychological Conditions for Definig Instructional Outcomes*, în M. D. Merrill, Ed., *Instructional Design*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1971.

Metfessel, N. S., Michael, W. B., Kirsner, D. A., *Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's Taxonomies for the Writing of Educational Objectives*, în Psychology in the Schools, vol. VI, nr. 3, 1969.

Meyer, H. L., *Trainingprogramm zur Lernzielanalyse*, Frankfurt am Main, Athenäum Fischer Verlag, 1974.

Möller, B., *Analytische Unterrichtsmodelle*, München, Reinhart, 1966.

Morton-Willams, R., şi colab., *Young School Learves*, London, H.M.S.O., 1968.

Peters, R. S., *Ethics and Education*, London, G. Allen, 1966.

Phillips, D. C., *Theories, Values and Education*, Melbourne, University Press, 1971.

Piaget, J., *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969.

Piéron, H., *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, P.U.F., 1968.

Plante, G., *Les objectifs de l'enseignement secondaire dans le milieu culturel français de Belgique*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1954.

Popham, W. J., *Objectives and Instruction*, în J. Popham, *Instructional Objectives*, Chicago, A.E.R.A., 1969.

Popham, W. J. şi Baker, E. L., *Establishing Instructional Goals*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1970.

Popham, W. J. şi Baker, E. L., *Planning an Instructional Sequence*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1970.

Popham, W. J., *Problems of Defining Educational Objectives and Standards in Implementing the Stull Act*, în N. L. Gage, *Mandated Evaluation of Educators*, Stanford Center for R. and D. in Teaching, 1973, p. 111—114.

Ragsdale, C. E., *How Children Learn Motor Types of Activities*, în *Learning and Instruction, Forty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 1950.
Rapport de la Commission d'études sur le fonction enseignante dans le second degré, Paris, La Documentation française, 1972.
Raven, J., *Young School Leavers*, Studies, Winter, 1968.
Raven, J., Handy, R., *Education in the Last Quarter of the 20th Century: Affective Education* (or *The Second Three R's in Education*), Budapesta, Comunicare la Adunarea generală a I.E.A., 1971, multiplicată.
Raven, J., *The Attainment of non-Academic Educational Objectives*, în International, Rewiew of Education, XIX, 3, 1973.
Raven, J., *Futurology — Citizen and City in 2000 A.D.*, Irish Journal of Sociology, vol. 2, nr. 4, august—septembrie 1973.
Raven, J., Hannon, D., Handy, R., *The E.S.R.I. Survey of the Attitudes of Post Primary Teachers and Pupils*, The Economic and Social Research Institute, 4 vol., fără dată, multiplicate.
Raven, J., Molloy, E., Corcoran, R., *Toward a Questionnaire Measure of Need Achievement*, Human Relations, vol. 25, nr. 6.
Raven, J., *Objectives in Education*, Dublin, The Economic and Social Research Institute, fără dată, multiplicată.
Reuchlin, M., *L'orientation scolaire*, Plan Europe 2000, 1970.
Robinsohn, S. B., *A Conceptual Structure of Curriculum Development*, Actele celei de a patra conferințe a Societății europene de educație comparată, 1969.
Rohracher, H., Einführung in die Psychologie, Wien, Urban, 1958.
Rokeach, M., *The Open and Closed Mind*, New York, Basic Books, 1960.
Ruchenne, A., *Etude des fidélités externe et interne dans l'évaluation d'apprentissages relevant de différents niveaux de la taxonomie de Bloom (domaine cognitif)*, Université de Liège, 1971, memoriu inedit.
Scriven, M., *The Methodology of Evaluation*, în R. Tyler, R. Gagné, M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, A.E.R.A. Monograph series on Curriculum Evaluation, nr. 1, Chicago, Rand McNally, 1967.
Simpson, E., *Educational Objectives: Psychomotor Domain*, în Illinois Teacher of House Economics, 10, 1966—1967, p. 110—144.
Skinner, B. F., *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart, 1969.
Skinner, B. F., *Par-delà la liberté et la dignité*, Paris, Laffont, 1972.
S.M.S.G., *An S.M.S.G. Statement on Objectives in Mathematics Education*, Newsletter, nr. 18, august 1972.
Spaulding, F. T., *High School and Life*, New York, McGraw-Hill, 1939.
Stones, E., Anderson, D., *Educational Objectives and the Teaching of Educational Psychology*, London, Methuen, 1972.

Stoker, H., Kropp, R., *Measurement of Cognitive Processes*, in Journal of Educational Measurement, 1, 1964.

Sullivan, H., *Objectives, Evaluation and Improved Learner Achievement*, in W. Popham, și colab., *Instructional Objectives*, op. cit.

Taylor, C., Barron, F., Ed., *Scientific Creativity*, New York, Wiley, 1963.

Thorndike, E. L., *Educational Psychology*, I, New York, Teachers College, Columbia University, 1921.

Tourneur, Y., D'Hainaut, L., *La définition des objectifs dans la formation des maîtres*, in Education, 141, 1973.

Tuckman, B. W., *A Four-Domain Taxonomy for Classifying Educational Tasks and Objectives*, in Educational Technology, decembrie 1972, p. 36—38.

Tyler, R. W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University Press, 1950.

Tyler, R. W., *Some Persistent Questions on the Defining of Objectives*, in C. Lindvall, Ed., Defining Educational Objectives, *op. cit.*

U.S.O.E., *Higher Education for American Democracy, Washington*, 1947.

Valette, R., Disik, R., *Modern Language Performance Objectives and Individualization*, New York, Harcourt, Brace, Jonanovich, 1972.

Vandevelde, L., Vanderelst, P., *Pratique scolaire et objectifs de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, 1975.

Vargas, J., *Writing Worthwile Behavioral Objectives*, New York, Harper and Row, 1972.

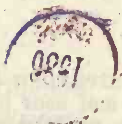
Wendeler, J., *Standartarbeiten, Verfahren zur Objectivierung der Notengebung*, Weinheim, Beltz, 1968.

Wiseman, S., Pidgeon, D., *Curriculum Evaluation*, London, N.F.E.R., 1970.

Wood, R., *Objectives in the Teaching of Mathematics*, in Educational Research, 10, 2, 1968.

Yankelovich, D., *The New Naturalism*, in Dialogue, 6, 1973, 4.

Tabla de materii



Coli de tipar: 18. Format: 16/61×86. Bun de tipar: 22.XI.1979. Nr. plan: 6 426. Ediția: 1980.

Tiparul executat sub comanda nr. 352,
la Întreprinderea Poligrafică „Crișana",
Oradea, str. Moscovei nr. 5.
Republica Socialistă România



PEDAGOGIA
SECOLULUI XX

definesc deductiv, pornind de la un principiu sau de la un adevăr abstract, ci se nasc din trebuinţele acţiunii, ale contingenţei. Unii ajung chiar să considere că identitatea dintre scopuri şi acţiune este atît de strînsă, încît o formulare explicită a scopurilor devine practic imposibilă . . .
Că scopurile sînt într-o largă măsură implicite, că există un „curriculum latent", aceasta se ştie. Însă nu e mai puţin adevărat că cei care creează instituţiile educative şi le stabilesc programe urmăresc un scop pe care este necesar să-l studiem.

VIVIANE DE LANDSHEERE
GILBERT DE LANDSHEERE

Lei 9,45



EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ